

UNIVERSITETET I OSLO

Institutt for informatikk

**Studieprogrammet for teknologi,
organisasjon og læring**

Strategisk EVUlusjon

Fra individuell læring til organisatorisk
endringskompetanse. Fra læringsteori til
undervisningspraksis.

Masteroppgave

(30 studiepoeng)

Espen Skorve

31. mai 2007



Forord

I mitt møte med TINE, som er organisasjonen caset i denne oppgaven befinner seg innenfor, fremstod opplevelsen av en sterk organisatorisk og kulturell segmentering allerede på et tidlig tidspunkt. Skal jeg bruke deres egne betegnelser på og beskrivelser av hverandre så det mest markante skillet på overflaten ut til å gå mellom de endringskåte ”blåskjortene” og de bakstreverske ”meieristene”. Men etter nærmere undersøkelser viste også meieristene seg å være endringsvillige; de var bare ikke villige til å uten videre kjøpe blåskjortenes løsninger. I tråd med tidens trender promoterte begge leiere større forretnings- og markedsorientering som løsningsmodell for TINEs utfordringer. Motstanden hos enkelte så dermed ut til å ha mer subtile uttrykk, i form av liten interesse for og dårlig oppfølging av konkrete tiltak rettet mot å skape endring. Mens blåskjortene så ut til å oppfatte dette som sabotasje og manglende endringsvilje, opplevde jeg det som en mangel på alternative tilnærminger til endringsprosessene. I tillegg til å være en masteroppgave i teknologi, organisasjon og læring er derfor denne oppgaven å betrakte som en skisse av en slik alternativ tilnærming. Min ambisjon har vært å skape et verktøy for endring som kan brukes uten å måtte svelge løsninger basert på målstyring, personlige insitamentsordninger og andre konsepter som kan være vanskelige å fordøye for de av TINEs medarbeidere som tilhører en mer verdiorientert tradisjon. Jeg håper at jeg med dette også klarer å formidle budskapet om at blåskjortene og meieristene faktisk kan ha noe å lære av hverandre.

Å skrive denne oppgaven har for meg vært en emosjonell berg-og-dalbane, ikke minst på grunn av de uforutsette omstendighetene og den usikkerhet i forhold til mine egne mål som har oppstått underveis. Det har vært svært inspirerende, ikke minst fordi den har berørt problemstillinger jeg er meget opptatt av. Jeg har nok lagt større vekt på å gi av meg selv enn på å følge de protokoller som gjelder for denne typen oppgave. Fordi datainnsamling kom til å få en redusert rolle i arbeidet med oppgaven ble kravet til fotarbeid tonet ned. Kravet til hodearbeid vokste tilsvarende, og har tidvis utfordret min intellektuelle kapasitet til bristepunktet. Riktignok har sidene formelig rent ut av meg hver gang jeg har satt meg ned for å skrive. Men det har vært en enorm utfordring for meg å sette disse sidene inn i en struktur og et rammeverk som kunne gi deres innhold en mening også for andre enn meg. Mens innholdet i oppgaven prediker

form fremfor innhold, har arbeidet med oppgaven båret preg av innhold fremfor form. Heldigvis har jeg hatt hjelp av to erfarne veiledere i arbeidet med å gi den en form som kan være i overensstemmelse med hva som forventes av en masteroppgave. En stor takk går derfor til Jens Kaasbøl ved institutt for informatikk og Leif Lahn ved pedagogisk forskningsinstitutt, begge ved Universitetet i Oslo. Uten deres kompetente veiledning er det ikke sikkert at logikken i denne oppgaven ville være forståelig for andre enn meg. I tillegg ønsker jeg å rette en takk til TINE generelt og til Jon Bredeveien spesielt for å slippe meg inn, og slik gjøre oppgaven mulig i utgangspunktet. En takk også til alle andre som har gitt meg av sin tid, sin oppmerksomhet og sine tanker under arbeidet med oppgaven. Sist, men ikke minst, skylder jeg min kone og mine barn stor takknemlighet for å ha båret over med meg og for å ha gitt meg det rom som var nødvendig for å skrive denne oppgaven.

Oslo, mai 2007

Espen Skorve

Innhold

1 Innledning	1
1.1 TINE som case	2
1.2 Forskningsspørsmålene	3
1.3 Teori, metode og oppbygging av oppgaven	6
2 Bakgrunn	10
2.1 Organisasjonen TINE	10
2.2 Prosjektet	14
2.3 TINEs utfordringer og behov	16
3 Lærings- og undervisningsteori	22
3.1 Læringsbegrepet	23
3.2 Kompetansebegrepet	31
3.3 Læreplanteori	37
3.4 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner	42
4 Lederutdanning	52
4.1 Ledelse som en praksis	53
4.2 Svakheter ved MBAs	55
4.3 En alternativ vei til ledelse	65
5 Konseptuelt rammeverk: Teoriens føringer for designet	75
5.1 Formål	76
5.2 Deltakere	82
5.3 Mål	84
5.4 Rammer	85
5.5 Arbeidsmåter	86
5.6 Innhold	88
5.7 Evaluering	90
5.8 Organisatorisk innramming	92
6 Praktisk rammeverk: Empiriens føringer for designet	96
6.1 Hva kan vi lære av historien?	96
6.2 Forankring	99
6.3 Eksisterende tilbud	101
6.4 NTNUs Masterprogram i organisasjon og ledelse (MOL)	105
7 Et designforslag	110
7.1 NTNUs MOL som plattform for TINEs program	110
7.2 Programmets organisatoriske innramming	116
8 Oppsummering og konklusjoner	121
8.1 Organisatorisk endringskompetanse	121
8.2 Fra individuell til organisatorisk læring	123
8.3 Fra læringsteori til undervisningspraksis	125
8.4 Hovedspørsmålet	127
8.5 En generisk modell?	136
8.6 Avslutning	137
Litteraturliste	139

Figurer

Figur 1.1: En hierarkisk modell av skillet mellom strategisk, taktisk og operativt nivå.	3
Figur 1.2: Elementene i et forskningsopplegg (Kalleberg 1996: 33).	6
Figur 2.1: Byråkratiske og demokratiske beslutningsprosesser over tre nivåer.	12
Figur 2.2: Prosjektets faser	15
Figur 2.3: Et behovshierarki	20
Figur 3.1: Fra læringsteori til undervisningspraksis – fra individ til organisasjon.	22
Figur 3.2: En tverrparadigmatisk læringssyklus?	25
Figur 3.3: Sammenhengen mellom læring og adferd (Lai 1997: 140).	26
Figur 3.4: Nonakas læringssirkel (etter Nonaka 2006: 1182).	29
Figur 3.5: Kompetanse som fire kategorier av egenskaper.	32
Figur 3.6: Situert kompetanse og læring.	36
Figur 3.7: Den didaktiske relasjonsmodell (Engelsen 2002: 53).	39
Figur 4.1: Tre poler i ledelsesstil (Mintzberg 2004: 93).	54
Figur 4.2: Forestillinger etter fullført MBA (Mintzberg 2004: 67-68).	60
Figur 4.3: Balansen mellom kompetanse og selvtillit (Mintzberg 2004: 74).	61
Figur 4.4: Erfaringsbasert refleksjon som en iterativ læringssyklus (Mintzberg 2004: 265).	71
Figur 4.5: To syn på ledelse (Mintzberg 2004: 275).	73
Figur 5.1: En didaktisk relasjonsmodell (etter Engelsen 2002: 53).	75
Figur 5.2: Endringskompetanse på individuelt nivå.	77
Figur 5.3: Handlingskompetansens tre komponenter.	78
Figur 5.4: Handlingsrommet som differansen mellom eksisterende praksis og mulig praksis.	79
Figur 5.5: Endringskompetanse på organisatorisk nivå.	80
Figur 6.1: Oppbyggingen av studietilbudet i organisasjon og ledelse ved NTNU.	105
Figur 7.1: En modell for studietilbudets oppbygging.	114
Figur 8.1: En organisasjonsdidaktisk relasjonsmodell.	126
Figur 8.2: Sammenhengen mellom behov, målsetninger og virkemidler.	128

1 Innledning

Det hevdes at den industrielle økonomi i den vestlige verden er erstattet av en kunnskapsøkonomi (Myklebust 2002: 162). Dette har gjort forretningsorganisasjonenes kompetanse til deres viktigste produksjonsfaktor og konkurransefortrinn. Den tidligere toppsjefen i Royal Dutch Shell, Arie De Geus, uttrykker det slik: *"The only competitive advantage the company of the future will have is its managers' ability to learn faster than their competitors"* (sitert i Clegg 2005: 343). Kompetanse og utviklingen av denne blir dermed et viktig strategisk virkemiddel, og kan til og med bli den sentrale drivkraft i arbeidet med virksomhetens strategier (Nordhaug 2002: 19, 33). Dette henger også sammen med at de fleste organisasjoner opplever en økende endringstakt i sine omgivelser (Fivelsdal og Bakka 1998: 255). Å satse på kompetanseutvikling kan da tolkes som et forsøk på å redusere noe av den usikkerheten dette medfører (Nordhaug 2002: 29). Det hevdes sågar at virksomheter som evner å kontinuerlig utvikle og mobilisere sin kompetanse vil gå over fra å måtte tilpasse seg til å kunne forme sine omgivelser (Marnburg 2001: 18). Å skape slike selvutviklingsprosesser vil – i følge Rosabeth Moss Kanter ved Harvard Business School – på sikt være avgjørende for organisasjonenes overlevelse (i følge Fivelsdal og Bakka 1998: 293):

"Organisasjoner kan lære å utvikle seg. Kravene fra omverdenen vil sette visse grenser for hva som kan gjennomføres, men i det lange løp vil overlevelse eller konkurs være bestemt av organisasjonens evne til å gi de ansatte reelle utfoldelsesmuligheter. Hvordan kan en gjøre det – og ikke bare snakke om det? Her hviler hovedansvaret på toppledelsen, som kan skape betingelsene for indre fornyelse og selvutviklingsprosesser i organisasjonen."

Rosabeth Moss Kanter
Harvard Business School

1.1 TINE som case

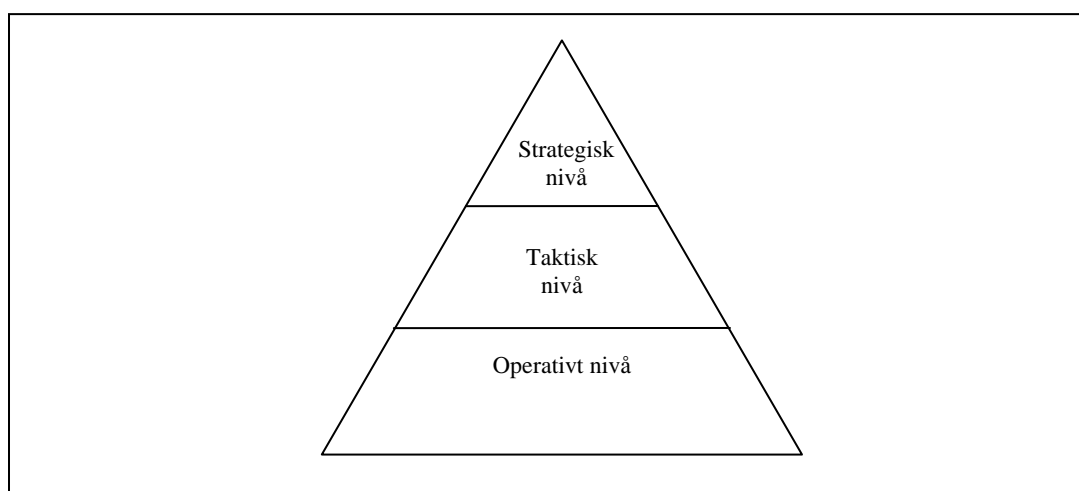
Hvordan gjøre det – og ikke bare snakke om det kan sies å være tema for det prosjektet denne oppgaven tar utgangspunkt i. TINEs personal- og kompetanseavdeling (TPK) har over lengre tid vært i dialog med Universitetet for Miljø og Biovitenskap (UMB) rundt mulighetene for å utvikle en ny plattform for etter- og videreutdanning (EVU) av organisasjonens ansatte. Den primære målgruppen er ledere og andre nøkkelpersoner. Plattformen skal brukes til å samordne en del av de eksisterende tilbudene i TINE, og den skal være et tilbud om poenggivende (ECTS) enkeltmoduler som også skal kunne lede frem til en mastergrad. Den skal derfor realiseres i form av et erfaringsbasert masterprogram (EBM). Dette skal skje i løpet av våren 2007, og et første tilbud skal etter planen være klart til oppstart i september 2007. Jeg har fått lov til å delta i denne prosessen.

Det ligger i kortene at TINE også ønsker å bruke det erfaringsbaserte masterprogrammet som et ledd i arbeidet med å utvikle organisasjonen i retning av større omstillingsevne for å møte de utfordringer endringer i omgivelsene har medført, og fortsatt vil medføre i årene fremover. En sentral problemstilling blir dermed å bygge bro over gapet mellom læring på individuelt nivå og endring av praksis på organisatorisk nivå. Det er ingen automatikk i overgangen mellom individuell kompetanse og organisatorisk atferd (Marnburg 2000: 24, 88). En amerikansk undersøkelse konkluderer med at fire av fem organisasjoner som satser ressurser på formaliserte individuelle kompetansetiltak opplever få eller ingen praktiske organisatoriske resultater av innsatsen (Bjørkeng m.fl. 2004: 164).

I tillegg til presset utenifra medfører forventinger om et betydelig kompetansetap, som følge av naturlig avgang, også til et press innenifra. En rapport utarbeidet av FAFO i 2001 fastslo at omtrent tjue prosent av TINEs medarbeidere, herunder en rekke ledere og nøkkelpersoner, ville gå av med pensjon i løpet av neste tiårsperiode. Vi er nå mer enn halvveis i denne perioden, og det eksisterer fortsatt usikkerhet i TINE rundt hvordan denne utfordringen skal håndteres. Organisasjonen har dermed et dobbelt læringsbehov; kompetanseoverføring for å ta vare på og videreføre eksisterende kunnskap og utvikling av ny kunnskap for å møte endringene i organisasjonens omgivelser.

1.2 Forskningsspørsmålene

Mitt hovedspørsmål er hvordan formalisert etter- og videreutdanning kan utformes for å bidra til å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå. Mens strategi handler om å formulere organisasjonens mål og fastsette rammene disse skal nås innenfor, handler taktikk om å planlegge og å samordne den operative innsats som skal lede frem til målene. Dette gjenspeiles gjerne i en hierarkisk oppbygd modell av organisasjonens beslutningssystemer, og en tilsvarende strukturell modell av dens oppgavefordeling, begge med strategisk nivå øverst og operativt nivå nederst. Figur 1.1 illustrerer dette.



Figur 1.1: En hierarkisk modell av skillet mellom strategisk, taktisk og operativt nivå.

Fordi det neppe vil være mulig å gi et uttømmende svar på spørsmålet ovenfor vil jeg avgrense meg til å skissere og begrunne ett mulig design. Med utgangspunkt i oppgavens case vil jeg beskrive og begrunne én mulig utforming av TINEs erfaringsbaserte masterprogram. For å gjøre dette er det imidlertid flere underspørsmål som må besvares først. Hvis hovedformålet med programmet er å utvikle endringskompetanse må det redegjøres for hva dette begrepet innebærer. Siden vi snakker om kompetanse på organisatorisk nivå blir det også nødvendig å si noe om sammenhengene mellom individuell læring og læring på dette nivået. Sist, men ikke minst, må det sies noe om sammenhengene mellom læringsteori og undervisningspraksis hvis denne teorien skal kunne brukes til å utforme et undervisningsopplegg.

Organisatorisk endringskompetanse

Organisatoriske endringskompetanse må ikke forveksles med det ”tilpasningshysteri” enkelte mener har blitt et resultat av betingelsesteoriens ensidige fokus på organisasjonens omgivelser. Den representerer heller en alternativ tilnærming, der spillet mellom organisasjonens indre og ytre betingelser tillegges større vekt en ensidig tilpasning (Marnburg 2001: 16-19). Endringskompetanse handler også om å vite når det *ikke* er nødvendig å foreta omstillinger; endring for endringens egen skyld er en indikasjon på lav endringskompetanse.

Hvis organisatorisk endringskompetanse er en forutsetning for våre arbeidsorganisasjoners overlevelse er det ikke mulig å behandle dette begrepet uten en dypere forståelse av hva det faktisk kan tenkes å innebære. En triviell tilnærming til dette vil kunne undergrave argumentasjonens legitimitet. For denne begrepsanalysen velger jeg en reduksjonistisk tilnærming, der jeg forsøker å bryte begrepet ned i underkategorier som er lettere å håndtere og sette inn i rammene av et formalisert utdanningsprogram. Fordi endringskompetanse i den teorien jeg vil benytte knyttes sterkt opp i mot læringsbegrepet vil det også være nødvendig å etablere en forståelse av læringsbegrepet som kan brukes til å forstå påstanden om at endringskompetanse blant annet innebærer å gå inn i en kontinuerlig læringssyklus.

Fra individuell til organisatorisk læring

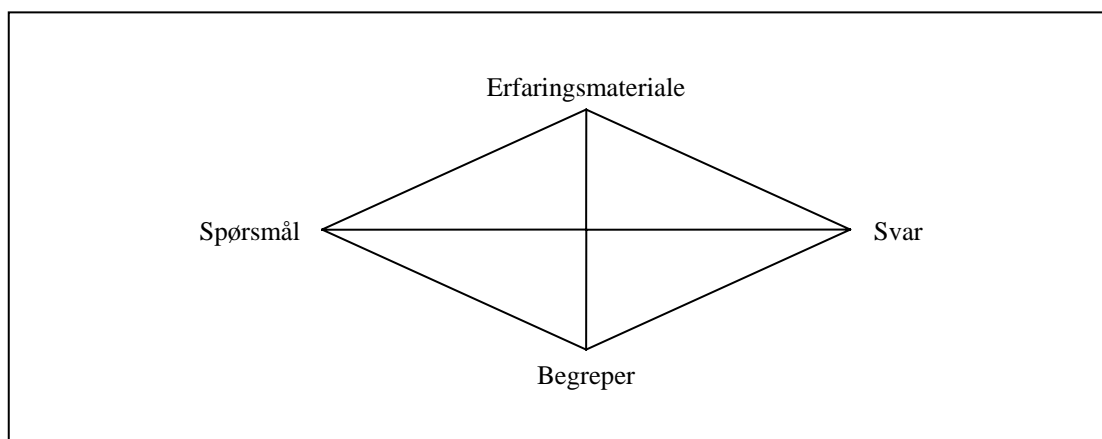
Da etter- og videreutdanning i utgangspunktet er rettet mot å utvikle kompetanse på individuelt nivå vil det også være nødvendig å se nærmere på sammenhengene mellom individuell og organisatorisk læring og utvikling. Å ignorere dette spørsmålet ville trolig medføre at oppgavens designforslag ikke ville tilby mer enn personalpleie og individuell karriereutvikling. Dette kan være viktig nok, men er ikke tilstrekkelig i forhold til hovedspørsmålets ambisjonsnivå. For å belyse dette spørsmålet velger jeg å kombinere ulike teorier som hver for seg besvarer deler av dette problemkomplekset. Dette gjør jeg med en forhåpning om at en syntetiserende anvendelse av teoriene kan bidra til en mer helhetlig forståelse av utfordringene vi står ovenfor og av hvordan disse utfordringene kan møtes. Det finnes i dag mye litteratur om både individuell og organisatorisk læring, men det er ikke så mange som sier noe om sammenhengen mellom disse.

Fra læringsteori til undervisningspraksis

Sist, men ikke minst, vil det være nødvendig å se nærmere på sammenhengene mellom teori og praksis innenfor det fagfeltet oppgaven beveger seg inn på. Innenfor pedagogisk teori utgjør didaktikken bindeleddet mellom læringsteori og praktisk undervisning. Innenfor organisatorisk læringsteori kan det imidlertid synes som om dette leddet mangler. Selv om de ulike teoriene skisserer en rekke fremgangsmåter vil jeg hevde at disse ikke kan karakteriseres som en plattform for et komplett sett av didaktiske virkemidler. I beste fall dreier det seg om en definering av læringsmål, men uten å si så mye om hvordan målene skal nås. Å avlede en form for organisasjonsdidaktikk vil dermed være en av denne oppgavens største utfordringer, nettopp fordi teorien, med få unntak, er så lite eksplisitt på dette området. Dette vil være nødvendig for å kunne si noe om sammenhengene mellom læringsteori og praktisk undervisning og mellom individuell og organisatorisk læring. Pedagogisk teori har, gjennom mange års forskning, etablert en relativt omfattende forståelse av hva menneskelig læring er og hvordan den skjer. På grunnlag av denne innsikten er det også utviklet en didaktisk teori som blant annet forsøker å si noe om hvordan konkrete læringssituasjoner bør utformes for å legge til rette for læring. Didaktikken skal gi svar på spørsmålene *hva, hvordan og hvorfor* i det praktiske arbeidet med planlegging og utforming av undervisning. Teoriene om organisasjoners læring har ikke den samme lange tradisjon som pedagogisk teori. Dette kan kanskje være noe av årsaken til at arbeidet med en organisasjonsdidaktikk foreløpig kan se ut til å ha kommet ganske kort. Min ambisjon er at denne oppgaven skal utgjøre et lite bidrag til dette feltet.

1.3 Teori, metode og oppbygging av oppgaven

Arbeidet med å belyse de spørsmålene som ligger til grunn for denne oppgaven er basert på Ragnvald Kallebergs modell for forskningsopplegget (figur 1.2).



Figur 1.2: Elementene i et forskningsopplegg (Kalleberg 1996: 33).

Formålet med en forskningsoppgave vil typisk være å besvare, eller i hvert fall belyse, ett eller flere spørsmål ved å bruke teori i en analyse av empiri. I arbeidet med oppgaven vil ofte spørsmålene først tre tydelig frem når svarene er klare, men i en presentasjon av resultatene er det allikevel naturlig at spørsmålene presenteres først. I tillegg bør det redegjøres for hvilket datamateriale oppgavens argumentasjon og konklusjoner er basert på, samt hvordan dette materialet ble fremskaffet og bearbeidet. Den teoretiske plattformen for analysen av materialet bør også presenteres. Modellen vektlegger behovet for konsistens mellom valg av spørsmål, empiri, teori og svar.

Begreper (teori)

Bidragene til denne oppgavens teoretiske plattform er selektert ut i fra tre sentrale hensyn; både forskningsspørsmålene, empirien og mitt faglige ståsted vil legge føringer for hva som er relevant teori. Å finne en god balanse her vil være en forutsetning både for å unngå å tre teorier som ikke passer ned over hodet på empirien og for å kunne komme frem til troverdige svar som jeg selv kan stå inne for. Dette kan kanskje høres trivielt ut, men med et flerfaglig ståsted og tilnærming til forskningsspørsmålene er det min opplevelse at utvalget av ulike teorier fort kan bli så

stort at det blir en utfordring å velge. På den ene siden er det fristende å bruke innspill fra et stort utvalg for ikke å la noen muligheter gå til spille, men med fare for å utvanne oppgavens budskap. På en annen side blir det fristende å velge seg et lite utvalg for å forenkle arbeidet og tydeliggjøre budskapet, men med fare for å bli for snever. De bidrag jeg har endt opp med å bruke presenteres nærmere i kapittel tre og fire.

Erfaringsmaterialet (empiri)

Jeg har i arbeidet med denne oppgaven nærmest utelukkende tatt utgangspunkt i kvalitative data. Det som presenteres av kvantitative data er hentet fra andre skrevne kilder, og er som sådan mer å betrakte som litterære bidrag enn som empiri. Dette skillet kan tidvis være problematisk, kanskje særlig i forbindelse med dokumentstudier, men er allikevel viktig å poengtere. Min egen datainnsamling, foruten dokumentstudier, har bestått i samtaler og åpne intervjuer med ulike personer som kunne tenkes å bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Dette omfatter både ansatte i TINE og representanter fra det praksisfeltet etter- og videreutdanning befinner seg innenfor, både på tilbuds- og kundesiden. I tillegg har det å delta i prosjektet i seg selv vært en kilde til data, ikke minst gjennom observasjon. Det skrevne materialet jeg har hatt til disposisjon omfatter offentlige og interne TINE-dokumenter, andre aktørers data om TINE samt informasjon vedrørende eksisterende tilbud innenfor etter- og videreutdanning. Særlig betydning, ikke minst for forståelsen av hvilke problemer et erfaringsbasert masterprogram er tenkt å bidra til å løse, har rapporten fra forrige fase av dette prosjektet hatt. Den ble utarbeidet høsten 2006 av en gruppe studenter fra Prosjektforum¹, undertegnede inkludert. Jeg har fortsatt tilgang til intervjumaterialet fra denne fasen, og referer tidvis til dette.

I tråd med datamaterialets natur har jeg under analysen utelukkende basert meg på kvalitative tilnærminger, med vekt på å identifisere utsagn og inntrykk som kan bidra til å danne et helhetlig og sammenhengende bilde av behovene, utfordringene og mulighetene som ligger i oppgavens hovedtema. Deretter har jeg forsøkt å se disse i relasjon til den teori jeg har valgt å basere oppgaven på.

¹ *Prosjektforum – lederskap og organisering* er et masteremne tilhørende Samfunnsvitenskapelig Fakultet ved Universitetet i Oslo.

Oppgavens struktur

I kapittel to redegjør jeg for prosessen så langt og for hvilken forståelse av TINEs situasjon og utfordringer som ligger til grunn for det videre arbeidet. Hvis etter- og videreutdanning er løsningen for TINE er det naturlig å først si noe om hvilke ”problemer” det skal løse. Eller som en annen enn meg uttrykte det: *”Hvis etter- og videreutdanning er svaret, hva er da spørsmålet?”*. Fordi denne redegjørelsen på mange måter er en oppsummering av resultatene fra forrige fase vil jeg ikke bruke mye plass på verken redegjørelsen eller dens teoretiske grunnlag. For de spesielt interesserte henviser jeg heller til rapporten fra forrige fase av prosjektet (Folland m. fl. 2006).

I kapittel tre presenterer jeg det læringsteoretiske utgangspunktet for arbeidet med denne oppgaven. Formålet med dette er å gi leseren en mulighet til å se hvordan jeg har kommet frem til de konklusjoner jeg trekker senere i oppgaven. Min forståelse og bruk av begrepene læring, kompetanse og organisasjonslæring presenteres og settes i sammenheng i et forsøk på å skape en rød tråd i overgangen fra individuell læring til organisasjonsutvikling. I tillegg forsøker jeg å danne et bilde av min forståelse for hvilke føringer didaktisk teori legger for utformingen av læreplaner. Dette gjør jeg fordi jeg håper og tror at i hvert fall rammeverket herfra kan være anvendelig også innenfor en organisasjonsdidaktikk.

Kapittel fire handler om formell lederutdanning. Hvis den nåværende måten å utdanne ledere på ikke er egnet til å utvikle organisatorisk endringskompetanse kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hva dette kommer av. Kapittelet fire består hovedsakelig av en redegjørelse for Henry Mintzbergs syn på dette, og for hva han mener er en bedre egnet fremgangsmåte. Fordi den primære målgruppen for TINEs masterprogram er ledere og andre nøkkelpersoner utgjør Mintzbergs innspill et meget relevant bidrag.

Kapittel fem er rettet mot å utvikle et konseptuelt rammeverk for det videre arbeidet gjennom en drøfting av hvilke føringer de teoretiske bidragene legger for kravene som stilles til utformingen av et erfaringsbasert masterprogram for TINE. Av to årsaker er dette kanskje oppgavens meste sentrale kapittel. For det første har min opplevelse av

at teoriene bidrag enkeltvis er mangelfulle i forhold til det tema denne oppgaven behandler, ført til at jeg selv har vært nødt til å forsøke meg som teoribygger. Dette kapittelet blir dermed å anse som mitt beskjedne bidrag til teorien. For det andre har de uheldige omstendighetene som nevnes i avsnitt 2.2 medført at oppgavens empiri er for tynn til å basere mine konklusjoner utelukkende på analyser av denne. Mye av mitt arbeid har derfor vært rettet mot å trekke konklusjoner på grunnlag av en syntetisering av andres teoretiske bidrag. Kapittel fem er et resultat av dette arbeidet.

Kapittel seks tar for seg det praktiske rammeverket for det videre arbeidet, gjennom en redegjørelse for hvilke føringer de *empiriske* bidragene legger for utformingen av et erfaringsbasert masterprogram for TINE. Dette handler om hvilke begrensninger og muligheter som ligger innenfor de rammene prosjektet må forholde seg til, samt om denne oppgavens eneste substansielle funn; nemlig den betydning forankring har i slike utviklingsprosesser. Kapittelet seks er basert på de samtaler og intervjuer jeg har gjennomført under denne fasen av prosjektet.

Kapittel syv er et forslag til design for programmet. Her forsøker jeg å kombinere det konseptuelle og det praktiske rammeverket i håp om å kunne skissere et opplegg som både kan innfri programmets formål, og være gjennomførbart innenfor prosjektets rammer. Designforslaget plasserer seg dermed i skjæringspunktet mellom det ideelle og det mulige. I tillegg til å si noe om utformingen av selve masterprogrammet, kommer jeg også inn på den organisatoriske innrammingen av opplegget.

I kapittel åtte forsøker jeg å oppsummere konklusjonene i oppgaven, samt si noe om deres generaliserbarhet. Fordi dette er en masteroppgave og ikke en prosjektrapport, skal den representere et vitenskapelig arbeid. Det er derfor viktig å tematisere hvorvidt resultatene kan tenkes å ha interesse og gyldighet også utenfor TINE.

2 Bakgrunn

I dette kapittelet presenteres organisasjonen TINE, samt bakgrunnen for det prosjektet denne oppgaven tar utgangspunkt i. Det redegjøres for hovedtrekkene i arbeidet med prosjektet så langt, og til slutt beskrives de utfordringene i TINE som ligger til grunn for det videre arbeidet med denne oppgaven.

2.1 Organisasjonen TINE

Med rundt regnet 5.000 ansatte og en markedsandel på nærmere 90 % er TINE Norges ledende meierivirksomhet. Organisasjonen besitter fagkompetanse på høyt internasjonalt nivå, og en infrastruktur for produksjon og distribusjon av meieriprodukter som er enestående i norsk sammenheng. TINE er en samvirkebedrift og eies av norske melkebønder. Pr i dag har TINE 52 produksjonsanlegg spredt rundt i landet, i tillegg til en rekke hel- og deleide datterselskaper. Gjennom utvalgte internasjonale satsninger er TINE også til stede på eksportmarkedet.

Litt historikk

Den første spire til meierifaget som profesjon i Norge kan spores tilbake til 1800-tallet, da sveitsiske fagfolk ble hentet inn for å lære norske bønder fjøsstell og meieridrift. Dette arbeidet resulterte etter hvert i at 40 bønder i Nord-Østerdalen etablerte Nord-Europas første samvirkemeieri i 1856, og slik la grunnlaget for utviklingen av det som 150 år senere skulle bli Norges største meierikonsern. I årene som fulgte ble produksjonen stadig mer industrialisert, i takt med utviklingen på andre områder i næringslivet. Dette medførte et økt kompetansebehov, og de første utdanningsinstitusjonene innen meierifaget oppstod som en følge av dette behovet. Faget tok dermed et skritt i retning av dagens definisjon av meieri- og matfag som *industriell videreforedling av råvarer fra landbruket*. I 1881 tok bransjen et nytt skritt i retning av det som skulle bli TINE gjennom å opprette Den Norske Meieriforening. Ved århundreskiftet hadde foreningen 780 medlemsbedrifter. Gjennom en omorganisering i 1920 tok bøndene kontrollen over styret i det som da ble hetende Norske Melkeprodusenters Landsforbund, en kontroll de siden har beholdt. I en lang periode var TINE organisert i fem regionale selskaper, men i 2002 ble disse slått sammen til et konsern med hovedsete i Oslo. På TINEs hjemmesider heter det at i dag, *"125 år etter at forløperen til dagens TINE Gruppe ble dannet, er omgivelsene*

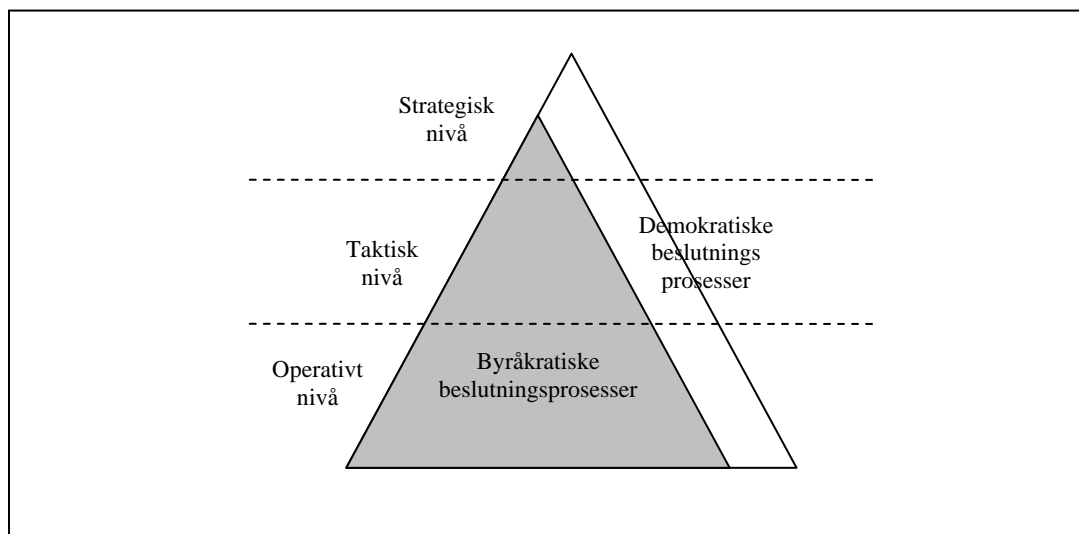
og virksomheten stadig i endring. Endring i politiske rammebetingelser, forbrukernes etterspørsel etter nye produkter, melkeprodusentenes ønske om høy melkepris og økt internasjonalisering krever tilpasninger og nytenkning”².

Overordnet organisasjonsstruktur

TINEs 52 produksjonsanlegg sorterer direkte under sine respektive regionale selskap. Størrelsen på det enkelte anlegg er i stor grad bestemmende for den operative styringsformen ved anlegget. Dette varierer fra de minste anleggene, der meieribestyrer også fungerer som faglig leder, til de største, der meieribestyrer er omgitt av en ledergruppe og i liten grad er involvert i det meierifaglig arbeidet. Meieribestyrerne rapporterer til sine regionaldirektører. Forskning og utvikling er også fordelt mellom regionene. Det er et nært samarbeid mellom FoU og markedsavdelingen, organisert rundt ulike produktkategorier. Denne organiseringen er en nyvinning, introdusert etter at markedsavdelingen fikk ny direktør i juni 2005. Markedsdirektøren sitter også i konsernledelsen. Foruten de regionale direktørene og markedsdirektøren består konsernledelsen av tre andre direktører med ansvar for hver sine fagområder, i tillegg til konsernsjefen og hennes visekonsernsjef. Bortsett fra markedsdirektøren har samtlige konsernledere meieri- og matfaglig bakgrunn.

Under datainnsamlingen i forrige fase av dette prosjektet (Folland m.fl. 2006) brukte ulike informanter i TINE ord som både tunge, byråkratiske og demokratiske til å beskrive organisasjonens beslutningsprosesser. At de samtidig er både byråkratiske og demokratiske kan i utgangspunktet synes noe paradoksalt, men modellen i figur 2.1 kan brukes til å illustrere hvordan dette er mulig. Byråkratisk kan forstås som regelstyrt, og TINEs alder, størrelse og funksjon tatt i betraktning er det ingen overraskelse at vi finner byråkratiske innslag. For en organisasjon som befinner seg i stabile omgivelser vil regelstyrte beslutningsprosesser kunne være både effektive og hensiktsmessige. (Mintzberg 1989: 106-108, 137). Men det vil alltid være noen avgjørelser som ikke kan tas basert på regler, og jo mer dynamiske omgivelsene er, jo flere vil disse være. Dette fordrer beslutningsprosesser av en annen karakter, og for en organisasjon med en sterk verdiorientering vil det da være nærliggende å ta i bruk demokratiske modeller.

² Kilde (25.4.2007): <http://www.tine.no/page?id=148&key=10004&rid=224>



Figur 2.1: Byråkratiske og demokratiske beslutningsprosesser over tre nivåer.

I en periode preget av økende dynamikk i omgivelsene vil organisasjonen oppleve at flere av de gamle byråkratiske beslutningsprosessene ikke lenger fungerer hensiktsmessig. Når dette medfører en overføring av avgjørelser til de demokratiske prosessene som disse ikke har tradisjon for og trening i å behandle, vil prosessene kunne bli tunge. Dette kan også forklare informantenes opplevelse av at uklare grensdragninger mellom strategisk, taktisk og operativt nivå bidrar til å vanskeliggjøre effektive beslutningsprosesser. Som det også fremgår av modellen i figur 2.1 vil rommet for regelstyrte beslutningsprosesser være størst på operativt nivå, selv om også dette innskrenkes ved en økende endringstakt i organisasjonens omgivelser.

Omgivelsene: Marked, politikk og eierstruktur

TINEs gamle slagord *fra jord til bord* har på mange måter vært dekkende for norske forbrukeres behov i en lang periode. Nødvendighet, heller enn luksus, har tradisjonelt preget konsumvanene her i landet; det viktigste var å kunne brødfø familien og gjerne ha til smør på brødet også. Sterk økonomisk vekst samt økt bevissthet rundt helse- og miljøspørsmål har imidlertid endret dette bildet. Norske forbrukere etterspør i større grad luksusprodukter; forbruk og mat har blitt en livsstil. Økologisk mat og funksjonell mat er begreper som har gjort sitt inntog både i språket og i

forbruksmønstrene. *Hva* vi spiser har for mange blitt like viktig som *at* vi spiser. Dette er samfunnsmessige og kulturelle fenomener som nødvendigvis vil måtte få konsekvenser for dem som produserer den maten vi spiser. Hvordan kan industrien tilpasse seg disse endringene i forbrukernes krav og forventninger?

En samfunnsrelatert utvikling som er vel så viktig for TINE er internasjonaliseringen av markedet for næringsmidler generelt, og landbruksvarer spesielt. En generell tendens mot økt internasjonalisering, kombinert med forpliktelsene Norge har inngått gjennom EØS og andre internasjonale avtaler gjør det stadig vanskeligere å opprettholde det grensevernet norsk landbruk og landbruksrelatert industri har hatt siden 1930-tallet. Det er trolig bare et spørsmål om tid før TINE må forholde seg til tunge internasjonale aktører på det nasjonale markedet for meierivarer. For en virksomhet som ikke har tradisjon for å operere i et konkurranseutsatt marked kan en slik utvikling medføre et være eller ikke være i løpet av relativt kort tid.

Som nevnt er TINE et samvirke, eid av virksomhetens råvareleverandører. Siden 1920 har melkebøndene også dominert organisasjonens styre. Det er ikke urimelig å anta at samvirkeformen har stor betydning for TINEs muligheter og begrensninger. At den i seg selv er gjenstand for kontrovers bekrefter dette. Tilhengerne av samvirkemodellen hevder at

”Disse bedriftene er ikke - som aksjeselskaper - etablert for å oppnå en høyest mulig avkastning på innsatt kapital. De er etablert for å dekke nøye definerte behov på vegne av brukerne - aktører som hver for seg er små. Men som gjennom samhandling kan oppnå innflytelse i markedet. ... Samvirkeprinsippene er basert på verdiene som ligger i selvhjelp, eget ansvar, demokrati, likhet, rettferdighet og solidaritet”³.

Enkelte av informantene i TINE la stor vekt på den verdiorienteringen som gjenspeiles i sitatet ovenfor, og poengterte at samvirkeformen gir en unik anledning til langsiktighet i organisasjonens satsninger. Andre informanter mente at samvirkeformen var en *”klamp om foten”* for TINE; en hindring for nytenkning, for

³ Kilde: Norsk Landbrukssamvirkes hjemmesider (2. mai 2007)
<http://www.landbruk.no/index.cfm?obj=document&act=displayDoc&doc=76>

nødvendige omstillinger og for en sårt tiltrengt markedsorientering. Denne skillelinjen er så påtagelig at jeg anser den som en sentral utfordring, ikke minst i relasjon til organisasjonens læringsprosesser. Jeg vender derfor tilbake til denne i avsnitt 2.3.

TINE Personal og Kompetanse (TPK)

Spiren til det som i dag er TINES personal- og kompetanseavdeling oppstod allerede i 1973, ved stiftelsen av det som da het *Meieribrukets utdanningssekretariat*. I dagens form har avdelingen eksistert siden konserndannelsen i 2002. I 2006 mottok TPK Kompetanseprisen fra HR Norge for *”sin dynamiske lærings- og forbedringskultur, hvor både kort- og langsiktige kompetansetiltak er viktige elementer”*⁴.

Det er TPK som eier det prosjektet denne oppgaven tar utgangspunkt i.

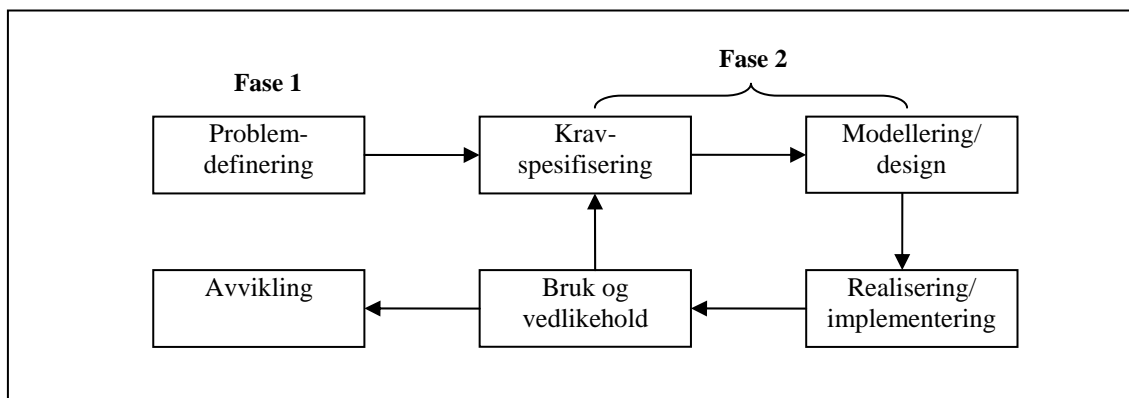
2.2 Prosjektet

Historien bak dette prosjektet strekker seg tilbake til 2003, da TINEs og Gildes rådgivertjenester i fellesskap finansierte et forprosjekt ved Universitetet for Miljø og Biovitenskap (UMB), rettet mot å utvikle et etter- og videreutdanningstilbud for rådgiverne. For Gilde resulterte dette i en skreddersydd EBM med oppstart høsten 2005, mens TINE valgte å trekke seg fra samarbeidet.

I 2005 plukket TPK opp igjen denne tråden, og vurderte allerede da å involvere Prosjektforum i en videre utredning. Dette initiativet døde imidlertid hen på grunn av sykdom. Året etter ble den nok en gang plukket opp, og kontakten med Prosjektforum ble etablert. Dette resulterte i opprettelsen av prosjektet KUppeL høsten 2006, der undertegnede var en av fem deltakere. TPK ved Jon Bredeveien var oppdragsgiver og portåpner inn i TINE-organisasjonen. Selv om KUppeL ble gjennomført som et frittstående prosjekt kan det betraktes som forrige fase av dette prosjektet, rettet mot en analyse av hvilke behov i TINE som eventuelt skulle tilfredsstilles av en EBM. Jeg fikk innpass i den nåværende prosjektgruppen på grunn av mine erfaringer fra arbeidet med KUppeL.

⁴ Kilde: Pressemelding fra HR Norge (1. juni 2006)
<http://www.hrnorge.no/diverse/288/Pressemelding.pdf>

Mens forrige fase var rettet mot en behovsanalyse, eller problemdefinisjon, skulle denne fasen, og min innsats, rettes mot å utvikle en kravspesifikasjon og et designforslag for realiseringen av et erfaringsbasert masterprogram i TINE. Figur 2.2 illustrerer denne faseinndelingen.



Figur 2.2: Prosjektets faser

Etter at forrige fase ble avsluttet med en presentasjon av resultatene medio desember 2006, bestemte TPK seg for å gå videre med prosjektet. Ultimo januar 2007 hadde derfor den nye prosjektgruppen et innledende møte. Tilstede var to representanter fra TPK, inklusive prosjektleder, en representant fra UMB samt undertegnede. Det ble et engasjert og engasjerende møte som lovet godt for det videre arbeidet. Imidlertid skulle dette beklageligvis nok en gang strande på grunn av sykdom, og per i dag har ikke prosjektgruppen hatt noen ytterligere felles aktivitet eller dialog.

Naturlig nok har dette også medført at mitt arbeid har blitt noe amputert i forhold til de innledende intensjoner. Planen om å følge, beskrive og delta i prosessen fra ide til realisering av et etter- og videreutdanningstilbud måtte legges på is, til fordel for en tilnærming som kunne gjennomføres uavhengig av prosjektets progresjon for øvrig. Det som var tenkt som en empiritung oppgave, basert på aktiv deltakelse i feltet, ble dermed en mer teoritung oppgave, mye basert på litteraturstudier. Mitt håp er at denne oppgaven allikevel kan inngå i det beslutningsgrunnlaget TINE behøver for å gå inn i neste fase av prosjektet; realiseringsfasen.

2.3 TINEs utfordringer og behov

I motsetning til hva innledningen til denne oppgaven muligens kan gi inntrykk av er jeg ikke av den oppfatning at kompetanse og kompetanseutvikling nødvendigvis er svaret på *alle* de utfordringer våre organisasjoner står ovenfor. Problemforståelsen som ligger til grunn i det videre arbeidet vil derfor avgrenses til organisatoriske utfordringer som på en eller annen måte står i en relasjon til læring og utvikling.

Som nevnt er organisasjonen under dobbelt press. Utenifra i form av økt konkurranse, endrede forbruksmønstre og en generelt økende endringstakt i omgivelsene. I tillegg er rekrutteringsgrunnlaget endret, og TINE er mer avhengig enn tidligere av å fremstå som en attraktiv arbeidsgiver. Innenfra består presset blant annet i at ledere og andre nøkkelpersoner blir borte som en følge av naturlig avgang. Med disse forsvinner også mye fagkompetanse, ikke minst innenfor det som må anses å være TINEs kjernekompetanse; meierifaget. Det synes å eksistere et generasjonsgap i TINE som medfører at det ikke nødvendigvis står nye krefter klare til å overta når de gamle forsvinner.

Rapporten fra forrige fase av prosjektet påpeker også til dels sterke tendenser til segmentering og fraksjonering internt i organisasjonen, og at dette ser ut til å vanskeliggjøre kommunikasjon og samarbeid på tvers av etablerte grenser (Folland m.fl. 2006). Dette vil være en sentral utfordring, og å adressere denne vil trolig være en forutsetning for å kunne møte mange av de øvrige utfordringene organisasjonen står ovenfor. Som jeg nevner i avsnitt 2.1 er det én skillelinje som er særlig påtakelig. Jeg har derfor, basert på de to fraksjonenes betegnelse på⁵ og karakteristikker av hverandre, valgt å beskrive to idealtyper som illustrerer virkelighetsforståelsen ved linjens ytterpunkter. En idealtipe er en teoretisk konstruksjon som ikke eksisterer i det virkelige liv, men som tegnes for å ”... *abstrahere ut fra flere virkelige liv og situasjoner det man vil løfte frem som essensen*” (Widerberg 2001: 124).

⁵ I tillegg til betegnelse *blåskjorter* og *meierister* eksisterer det egne betegnelser for dem som har valgt å ikke gi sin lojalitet til noen av de to hovedfraksjonene.

Idealtype 1: "Blåskjortene"

TINE har gjennom lengre tid fått utvikle seg i stabile og forutsigbare omgivelser, beskyttet av grensevern og en tilnærmet monopolsituasjon. Dette har medført at organisasjonen har etablert så inngrodde handlingsmønstre at dens omstillingsevne nå er lik null. Samvirkeformen har bidratt til problemet ved at organisasjonen heller ikke har måttet forholde seg til aksjemarkedet. Men TINEs omgivelser er i ferd med å endres radikalt. Det norske folk endrer sine forbruksvaner, grensevernet forsvinner og konkurransen gjør seg gjeldende både lokalt og internasjonalt. Den tidligere stabilitet og forutsigbarhet erstattes av en stadig økende endringstakt i omgivelsene. Hvis ikke TINE klarer å tilpasse seg dette vil organisasjonen gå under i løpet av få år.

En sterkere forretningsorientering er nøkkelen for å få til dette. TINE må bli mer opptatt av markedet og markedets behov. Dette innebærer en mer profesjonell og systematisk (analytisk) tilnærming til markedet, samt at alle deler av organisasjonens virksomhet må rettes mot å møte de behov som avdekkes. Hele verdikjeden må innoveres for å skape den omstillingsevne som kreves av organisasjonens nye omgivelser. Både organisasjonen, dens ulike enheter og dens medarbeidere må bli mer målorienterte for å utnytte mulighetene i markedet.

Dette er en stor utfordring med den mentalitet som regjerer i TINE i dag. Organisasjonen domineres av mennesker som nærmest har vokst opp med den, og som ikke ser krisen som kommer. Disse har overhodet ingen ide om hva det vil si å operere i et konkurranseutsatt marked, og deres evner til og interesse for å skape de nødvendige endringer i organisasjonen er lik null; de skal gå av med pensjon snart allikevel, og vil helst ha minst mulig oppstyr før de forsvinner. Individuelle insitamentsordninger eksisterer ikke, noe som resulterer i en generelt lav gjennomføringsevne i hele organisasjonen.

Forandringene – som for øvrig MÅ komme – vil derfor ikke kunne gjennomføres før disse er borte, enten gjennom naturlig avgang eller ved å fjerne dem fra de lederposisjonene de i dag okkuperer. Da vil en mer moderne, markedsorientert og målstyrt ledergruppe kunne overta, og slik komme i posisjon til å gjøre organisasjonen

mer dynamisk og konkurransedyktig. Gjennom økt vekt på strategi, profesjonalisering og systematisering kan TINE da bli en *lean mean dairy machine*.

Idealtipe 2: "Meieristene"

TINE er en verdibasert organisasjon med et samfunnsansvar som strekker seg langt utover det å tjene penger. Organisasjonen representerer en kultur som i seg selv legitimerer dens eksistens. TINE er en av Norges viktigste verdiskapere, og markedet er like avhengig av TINE som TINE er av markedet. Samvirkeformen gir TINE frihet til å tenke langsiktig i stedet for utelukkende å være opptatt av kortsiktig økonomisk gevinst. Politikerne kommer ikke til å våge å oppheve grensevernet; de vet at faller TINE så faller landbruket, og faller landbruket så faller distriktene. To EU-avstemninger har allerede vist at det er politisk umulig å gjøre noe sånt i Norge. Nasjonale aktører er neppe noen trussel; at noen få melkebønder bryter ut betyr bare at det blir færre til å dele den kaka TINE lager.

Kvalitet i alle ledd er nøkkelen til å bevare den posisjon TINE har i dag. Det er derfor viktig å få tak i folk med de rette holdninger. TINE opplever nå nærmest en invasjon av blåskjorter fra de merkantile høyskolene som forsøker å kuppe organisasjonen og dens kultur. For å skape en motvekt mot disse må TINE videreutvikle medarbeidere som har innsikt i organisasjonens kjernekompetanse, slik at de kan overta når dagens ledere går av med pensjon. Bare på denne måten kan organisasjonens kultur og verdier bevares og videreføres. Blåskjortene er nok viktige for å fylle en del kritiske forretningsfunksjoner, men ledelsesfunksjonene må ivaretas av mennesker som har interesse av å bevare et TINE som er tuftet på tradisjon og verdier.

TINE har alltid vært i stand til å forholde seg til endringer i omgivelsene, og ved flere anledninger har endringer skjedd etter initiativ fra TINE. Det var for eksempel ikke markedets ide å gå over fra glassflasker til pappkartonger, men det var ikke desto mindre revolusjonerende. Både omgivelsene og TINE har vært i kontinuerlig endring helt siden oppstarten for 125 år siden. Organisasjonen er både endringsvillig og endringsdyktig, men den endrer seg i sitt eget tempo og den gjør det ikke unødige. Endring for endringens egen skyld har liten plass i TINE; endringer må forankres i

kompetanse, kultur og verdier. Endringer som *truer* kompetanse, kultur eller verdier vil derfor møte stor motstand.

TINE kan ikke unndra seg sitt ansvar som forvalter av Norges meierinæring, og organisasjonens unike kompetanse og infrastruktur gjør den i stand til en tilpasningsdyktig ivaretagelse av dette ansvaret, også i fremtiden.

Konklusjonene fra forrige fase

Jeg skal ikke bruke mye plass her på å repetere det som står i rapporten fra forrige fase av prosjektet, men nøyer meg med en punktvis oppsummering av hva den konkluderer med at en EBM bør bidra til, og hvorfor. De spesielt interesserte henvises som sagt til rapporten (Folland m.fl. 2006).

Hva

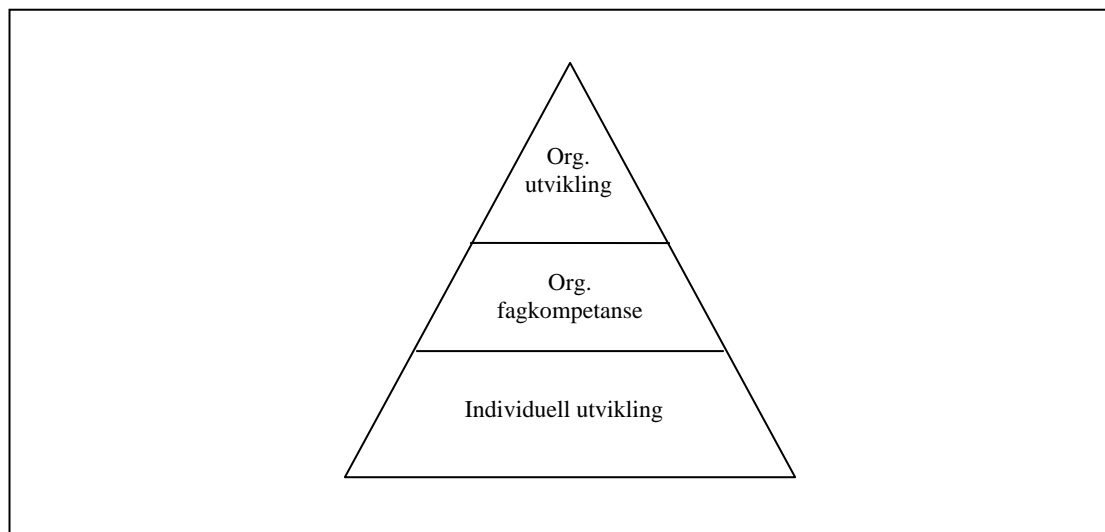
- Kvalifisere medarbeidere til økt ansvar og myndighet
- Styrke kompetansen innenfor kommunikasjon, ledelse og mellommenneskelige relasjoner
- Tilføre medarbeidere faglig spisskompetanse og breddekompetanse
- Styrke TINEs kompetanse innen fler- og tverrfaglig arbeid, etablere nettverk på tvers av grenser i organisasjonen og utvikle en felles bedriftskultur
- Styrke TINEs kompetanse innen prosessinnovasjon, prosjektarbeid og prosjektledelse
- Lære og trene på å operere i et konkurranseutsatt marked
- Styrke organisasjonens og medarbeidernes læringskompetanse

Hvorfor

- Personalutvikling og individuell tilfredsstillelse
- Sikre og videreutvikle organisasjonens fagkompetanse
- Øke organisasjonens endrings- og handlingskompetanse

Et behovshierarki

Kompleksiteten i TINEs utfordringer og behov er altså stor, og utfordringene som ligger i å utforme et utdanningsopplegg som er fleksibelt nok til å håndtere denne kompleksiteten blir tilsvarende store. Dette kan illustreres ved å ordne behovene i en hierarkisk inndeling slik figur 2.3 viser.



Figur 2.3: Et behovshierarki

Nederst i dette hierarkiet har vi de individuelle lærings- og utviklingsbehovene. Dette nivået handler mye om tradisjonell personalpleie. Å sette inn ressurser her kan bidra til at organisasjonen fremstår som en attraktiv arbeidsgiver, som vektlegger individuell trivsel og karriereutvikling. Det er på dette nivået det er enklest å oppnå effekter, og mye praktisk kompetanseutviklingsarbeid foregår her.

På neste nivå finner vi organisasjonens behov for fagkompetanse. Dette tar selvsagt utgangspunkt i medarbeidernes individuelle fagkompetanse, men handler også om å kunne mobilisere og anvende denne. I tillegg er mye fagkompetanse bygget inn i organisasjonens systemer, så som produksjonsprosesser, kvalitetssikringssystemer og liknende. En innsats her kan bidra til å møte de utfordringene generasjonsgapet og naturlig avgang medfører i TINE. Allerede på dette nivået øker kompleksiteten i utfordringene til oppleggets utforming. Individuell opplæring medfører ikke

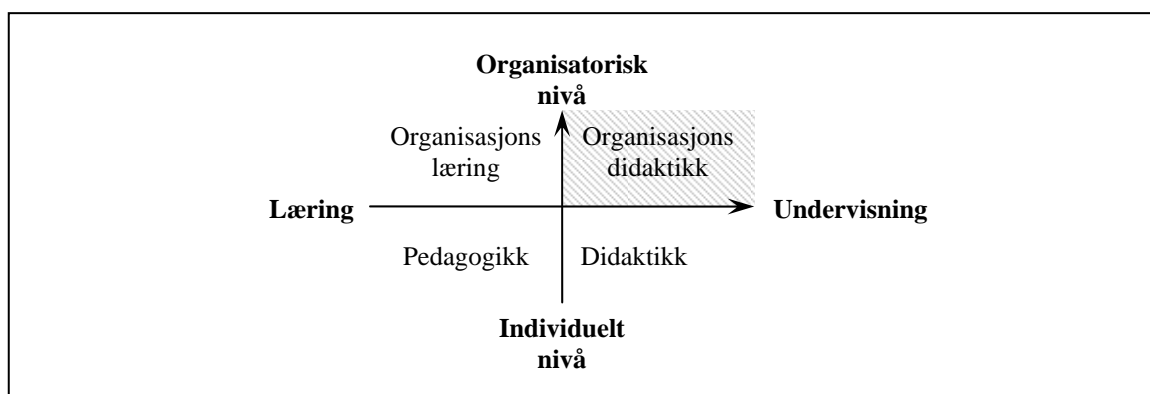
nødvendigvis at organisasjonens evne til å mobilisere og anvende medarbeidernes kompetanse øker.

Øverst i hierarkiet finner vi organisasjonens utviklingsbehov. Overordnet handler dette om organisasjonens evne til fortløpende å møte utfordringene og utnytte mulighetene dens omgivelser gir. Høy endringstakt i omgivelsene stiller store krav til slike evner. Organisasjonen må være sensitiv i forhold til hva som skjer både utenfor og innenfor sine egne grenser. Den må vite hvor den vil, og hva som skal til for å komme dit, i tillegg til å ha evnen til å gjøre det. I et kompetanseperspektiv kan vi sammenfatte dette som *organisatorisk endringskompetanse*. Selv i en organisasjon som evner å mobilisere og anvende sin fagkompetanse er det ikke gitt at endringskompetanse følger av seg selv. På dette nivået finner vi derfor den største kompleksiteten i kravene til utformingen av et etter- og videreutdanningstilbud. Her er læring og kompetanse en strategisk spydspiss i organisasjonens utvikling, og et utdanningsopplegg som har ambisjoner om å gjøre noe på dette nivået må trolig evne å røre ved selve grunnvollene i organisasjonen. I TINEs tilfelle innebærer dette blant annet å gjøre noe med organisasjonens segmentering, slik denne er beskrevet ovenfor.

3 Lærings- og undervisningsteori

Formålet med dette kapittelet er å etablere en teoretisk plattform som kan tydeliggjøre hvordan jeg har kommet frem til de konklusjoner jeg trekker i de påfølgende kapitler. Fordi tema for oppgaven er læring og undervisning blir det naturlig å ta utgangspunkt i teoretiske bidrag som kan belyse ulike sider ved dette. Som nevnt innledningsvis har pedagogisk teori, gjennom didaktikken, en rik tradisjon for tilrettelegging for og stimulering av læring på individuelt nivå. En tilsvarende tradisjon innenfor teoriene om organisasjoners læring synes imidlertid å være underutviklet. Det er få teoretiske bidrag å støtte seg til i utformingen av undervisningsopplegg når det er organisasjonen som sitter på ”skolebenken”.

To av forskningsspørsmålene i avsnitt 1.2 indikerer hvordan jeg har tenkt å gå frem for å møte denne utfordringen. Fremdriften i denne oppgaven beveger seg langs to akser; fra individuell til organisatorisk læring og fra læringsteori til undervisningspraksis. Setter vi disse i sammenheng får vi en firefeltmodell, som illustrert i figur 3.1.



Figur 3.1: Fra læringsteori til undervisningspraksis – fra individ til organisasjon.

Tre av feltene i tabellen er velbeskrevet. Det fjerde feltet, som er det viktigste for denne oppgaven, er relativt ubeskrevet. Men ved å følge linjen fra læring på individuelt nivå til læring på organisatorisk nivå samt linjen fra læring til undervisning på individuelt nivå vil det forhåpentligvis være mulig å si noe om det fjerde feltet som omhandler utforming av undervisning på organisatorisk nivå, eller i akademiske termer; en organisasjonsdidaktikk.

3.1 Læringsbegrepet

All utdanning har til syvende og sist en felles overordnet målsetning; nemlig å skape læring. Men læring er ikke et entydig begrep: *"Begrepet "læring" er omstridt på begynnelsen av det 21. århundret. Det er betydelig uenighet om hvordan læring skal defineres; om hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted"* (Bråten 2002: 11). Hvilket læringsbegrep man legger til grunn bør ha innvirkning på utformingen av et formelt utdanningsopplegg⁶. Det er derfor nødvendig å redegjøre for hvilket læringsbegrep som ligger til grunn for resonnementene i denne oppgaven.

De tre store paradigmene innen pedagogisk forskning skilles blant annet gjennom sitt syn på hva læring er. Innenfor *behaviorismen* er læring lik observerbar endring i atferd. For *kognitivismen* innebærer læring en endring av kognitive modeller eller kart, gjennom individuelle mentale prosesser. Kognitiv og behavioristisk læringsteori kan sies å understøtte en overføringsmetafor for læring, der kunnskap og ferdigheter overføres fra den som besitter disse til dem som ennå ikke gjør det (Säljö 2001: 25-26). Dette er et syn på læring som i den vestlige verden er dypt rotfestet i – og gjennomsyrrer – både kultur og praksis. De fleste formaliserte læringssituasjoner er sentrert rundt en underviser (den vitende) som beslaglegger det meste av tiden og oppmerksomheten, mens de lærende (de uvitende) sitter mer eller mindre passivt og tar imot. I ordbøker defineres læring i aktiv forstand som å *"gi kunnskap i noe, øve opp i, undervise"* og i passiv forstand som å *"vinne, tilegne seg kunnskap om noe; få vite, erfare"*⁷. Både atferd og mentale prosesser er viktige elementer i læring som absolutt har relevans for denne oppgaven, men som forklaringsmodeller strekker de ikke helt til i forhold til å fungere som teoretisk plattform. Jeg velger derfor å legge størst vekt på en forståelse av læringsbegrepet som ligger nærmere *sosiokulturell læringsteori*. Her forstås læring som en sosial prosess som pågår hele tiden, enten vi er klar over det eller ikke. *"Læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser [og] læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet"* (Säljö 2001: 242, 13). Dette er en tilnærming som utfordrer overføringsmetaforens regjerende posisjon.

⁶ Kritiske røster hevder imidlertid at dette er et prinsipp som i alt for liten grad holdes i hevd innenfor høyere utdanning. Selv våre pedagogiske forskningsinstitusjoner baserer mye av sin undervisning på metodikk med røtter tilbake til læringsteorier de selv er kritiske til. Dette prinsippet ser altså ikke ut til å være så selvfølgelig som man kanskje skulle tro...

⁷ Kilde (9.3.2007): Dokumentasjonsprosjektets bokmålsordbok:
<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

Sosiokulturell læringsteori er basert på en deltakermetafor, der vi gjennom interaksjon med vår omverden er med på å skape både vår egen og andres læring.

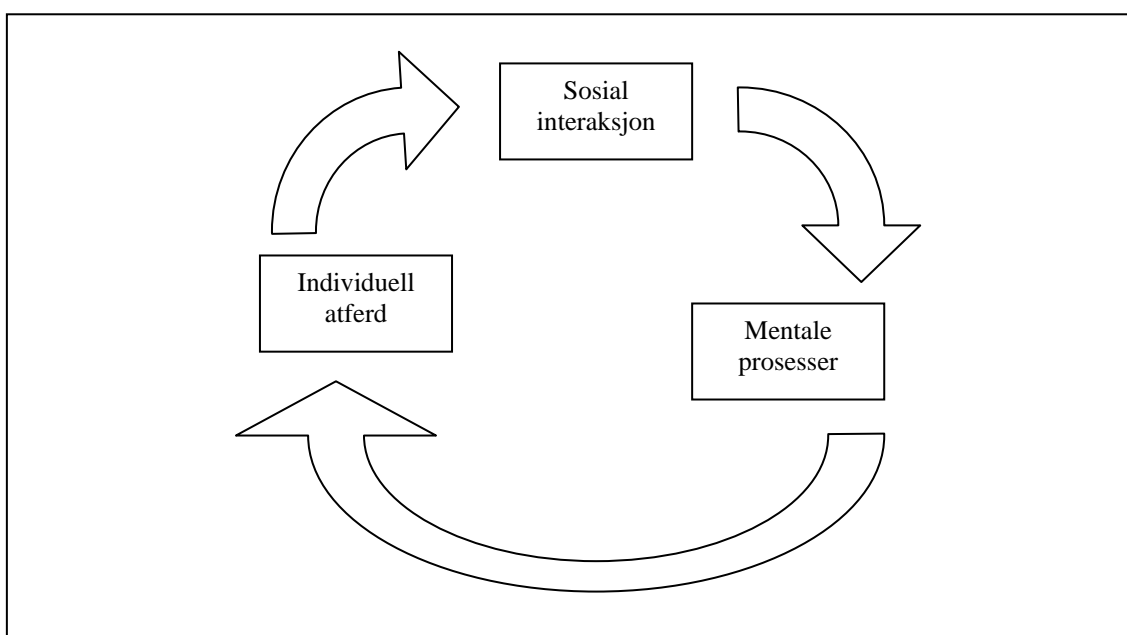
Behaviorismen påviste sterke sammenhenger mellom sanseinntrykk (stimuli) og påfølgende atferd (respons)⁸, samt mellom valg av atferd (respons) og forventet resultat (stimuli)⁹. Men dette paradigmet positivistiske natur ekskluderte samtidig forskjeller mellom ulike menneskers kognitive egenskaper som en del av forklaringsmodellen, fordi den prosessering av sanseinntrykk som foregår inne i individet ikke kan gjøres til gjenstand for observasjon. Å utforske disse er dermed av liten interesse fordi det allikevel ikke kan etableres vitenskapelig utprøvbar innsikt (slik det defineres under et positivistisk regime). Med kognitivismen svingte pendelen til motsatt side. Her var det nettopp de individuelle mentale prosessene som ble gjenstand for interesse. Og dette paradigmet løsrivelse fra det positivistiske regimet satte det i stand til å påvise at sammenhengen mellom stimulus og respons på ingen måte er deterministisk. Tvert imot er forholdet gjenstand for store individuelle variasjoner som ble forklart med forskjeller i individuelle forutsetninger og utgangspunkt for prosessering av stimuli. Disse forskjellene ble tilskrevet en dynamisk prosess som fortløpende endrer og utvider den enkeltes kognitive kart på grunnlag av persepsjon og prosessering av sanseinntrykk. Dermed var de individuelle variasjonene i stimulus/respons kausaliteten forklart, i tillegg til at teorien åpnet for individuell utvikling over tid, slik at ett og samme individ kan utvise ulik atferd på ulike tidspunkt i sin utviklingsprosess. Det kognitivismen imidlertid ikke ga svar på var hvorfor ett og samme individ kan utvise ulik atferd i ulike sammenhenger selv om stimulus tilsynelatende er identisk. Og dermed svinger pendelen igjen bort fra fokus på individet. I sosiokulturell teori er atferd situert; den påvirkes ikke bare av stimuli og individ, men også av kontekst.

Poenget med denne tankerekken er å indikere at de ulike pedagogiske teoriene og paradigmene ikke nødvendigvis trenger å inngå i et motsetningsforhold. De kan like gjerne ses i et evolusjonært perspektiv, der etterfølgerne bygger på og utvider perspektivet fra sine forgjengere, selv om de også bryter med disse. Som den gode Isaac Newton uttrykte det: *"If I have seen further it is by standing upon the shoulders*

⁸ Klassisk betingning basert på SR-psykologi, representert ved Ivan Pavlov.

⁹ Operant betingning basert på RS-psykologi, representert ved B.F. Skinner.

of giants". Dette er, slik jeg ser det, konsistent med Thomas Kuhns paradigmebegrep. Et paradigmeskifte innebærer *ikke* nødvendigvis at gammel innsikt forkastes, men at ny innsikt tvinger frem et nytt perspektiv, enten fordi det gamle perspektivet er utømt, eller fordi det ikke klarer å besvare sentrale spørsmål som har oppstått som en følge av ny innsikt. Dette *kan* medføre at gyldigheten av tidligere innsikt reduseres, slik tilfellet var når jorden ble rund og begynte å gå i bane rundt solen. Men like ofte betyr det bare at et tidligere paradigme suspenderes i påvente av at forskningen skal finne leddet som binder sammen ny og gammel innsikt, slik tilfellet er i forhold til Einsteins og Newtons teorier. Uansett ville det nye paradigmet ikke vært mulig uten innsikten fra tidligere paradigmer. Denne erkjennelsen har medført at en del teoretikere nå forsøker å kombinere innsikt fra de ulike teoriene for å skape en mer fullstendig forståelse av hva læring er (Bråten 2002: 23). Det pågår altså en samtidig divergerende og konvergerende prosess innen pedagogisk forskning, der noen arbeider for å distansere seg fra tidligere etablerte "sannheter", mens andre forsøker å sette ulike tiders "sannheter" inn i en felles forståelsesramme. Som argumentasjonen i dette avsnittet indikerer støtter jeg meg sterkest til den sistnevnte gruppen når læringsbegrepet skal tolkes. Læring handler ikke om *enten* atferd *eller* mentale prosesser *eller* sosial interaksjon, men om mentale prosesser som trigges i sosial interaksjon og påvirker individuell atferd som igjen påvirker sosial interaksjon. Dette kan illustreres som en syklisk prosess, slik jeg gjør i figur 3.2.

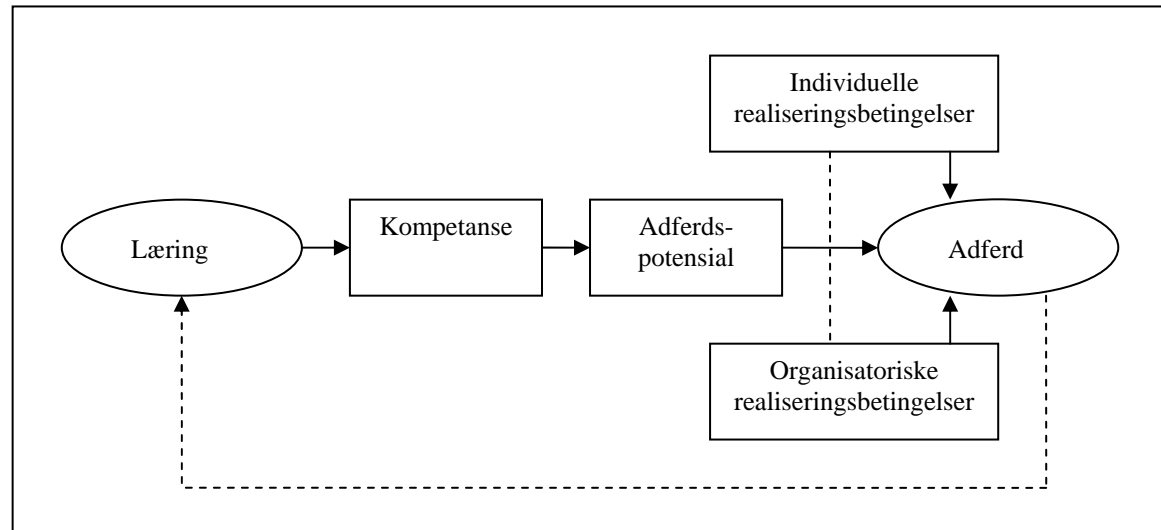


Figur 3.2: En tverrparadigmatisk læringssyklus?

”Selv om definisjonene av læring varierer, er det enighet om at læring er knyttet til faktisk eller potensiell endring i atferd” (Moxnes i følge Lai 1997: 140).

Atferdsaspektet står altså fremdeles sterkt, ikke minst når læringsbegrepet skal operasjonaliseres. Slik operasjonalisering er nødvendig ved tilrettelegging av formaliserte læringssituasjoner for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere læringsprosessene. Men endret atferd ses da først og fremst som en observerbar *indikator* på læring (Lai 1997: 140), og ikke som definisjonen på læring.

Behaviorismens snevre atferdsbegrep (basert på faktisk observert atferd) erstattes også gjerne av et kompetansebasert atferdspotensial. En utbredt definisjon av læringsbegrepet som reflekterer dette perspektivet er *”tilegnelse av kompetanse som gir relativt varige endringer i atferdspotensial”* (Lai 1997: 141). Når atferdspotensialet ikke realiseres i form av endret atferd behøver ikke dette nødvendigvis å være et uttrykk for at læring ikke har funnet sted. Det kan like gjerne bety at de nødvendige individuelle og/eller organisatoriske realiseringsbetingelser ikke er oppfylt (figur 3.3). Sagt på en annen måte forutsetter endret atferd *både* læring, handlingsevne og handlingsrom.



Figur 3.3: Sammenhengen mellom læring og atferd (Lai 1997: 140).

Av dette trekker jeg to konklusjoner som er sentrale for det videre arbeidet med denne oppgaven:

- Individuell endringskompetanse forutsetter både læringskompetanse og handlingskompetanse.

- Organisatorisk endringskompetanse forutsetter både individuell endringskompetanse og handlingsrom.

At endringen skal være relativt varig er basert på behovet for å skille endringer i handlingsmønstre fra mer tilfeldige variasjoner. Dette gjør det mer sannsynlig at endringen er forankret i mentale prosesser og strukturer, og dermed representerer læring også i et kognitivt perspektiv.

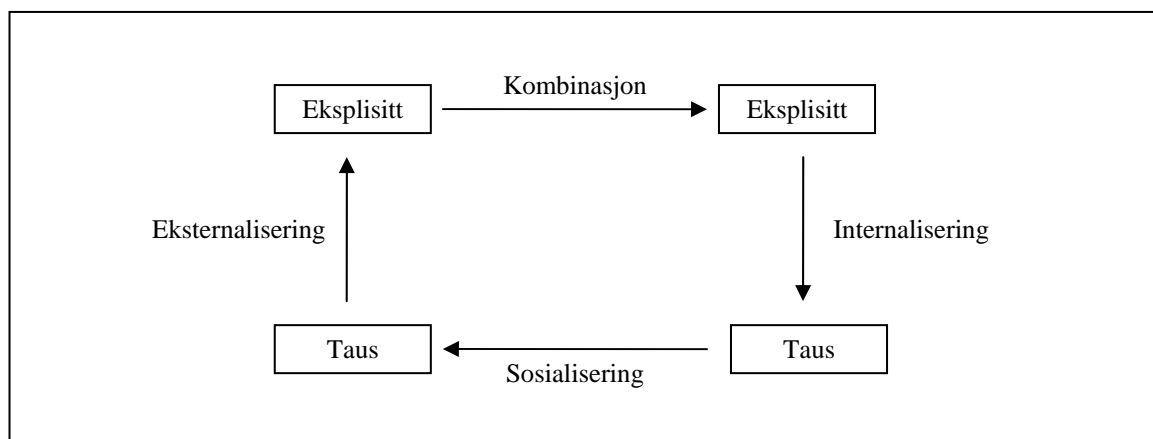
Selv om kontekstuelle faktorer er representert i figur 3.3 i form av de organisatoriske realiseringsbetingelser, synes jeg ikke dette aspektet kommer tydelig nok frem. I sosiokulturell teori er det sosiale samhandlingsmønstre, og ikke individuell atferd, som er av interesse. Fordi atferd er situert, så er den også per se en del av og et uttrykk for slike mønstre, og den kan dermed ikke forstås uavhengig av disse. I figuren ovenfor burde derfor tilbakeføringen fra atferd til læring også gå via de organisatoriske realiseringsbetingelsene (og en annen sløyfe kunne gå via de individuelle). I tillegg kan det kontekstuelle perspektivet utvides betraktelig. En arena for sosial samhandling inneholder uendelig mye mer enn et sett av betingelser som begrenser mulighetene for å realisere individuelle atferdspotensial. Dette omfatter ikke minst et vidt spekter av ulike kulturelle redskaper – *artefakter* – slik som språk, symboler, formelle og uformelle rutiner samt ulike fysiske og metodiske verktøy. Det er gjennom disse redskapene vi blir i stand til samhandling; det er gjennom disse vi oppretter forbindelser mellom oss og vår omverden. Både atferd og læring medieres gjennom slike forbindelser, og kan dermed ikke forstås uavhengig av disse (Säljö 2001: 83). En arena for sosial samhandling representerer en samling av individuell og kollektiv kunnskap og kompetanse. I tillegg til det den enkelte deltaker tar med seg inn i situasjonen, kommer det som er bygget inn i de kulturelle redskaper som står til rådighet. Hva som kan læres – samhandlingens læringspotensial – påvirkes dermed i høyeste grad av kontekstuelle faktorer.

I dette perspektivet blir begrepsdefinisjonen ovenfor også for snever. Læring handler ikke lenger om å skape individuelle *endringer i atferdspotensial*; vi er mer opptatt av å skape *potensial for endrede samhandlingsmønstre*. Det er heller ikke *tilegnelse av kompetanse* vi stort sett driver med når vi samhandler – i hvert fall ikke direkte. Det vi gjør er å delta i prosesser der vi tilegner oss erfaringer som i neste omgang kan

påvirke ulike individuelle og kollektive kompetansekomponenter (i positiv eller negativ retning). En definisjon av læringsbegrepet som ivaretar disse aspektene på en bedre måte kan være *prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre*.

Men hvis læring er en sosial prosess, betyr det at vi ikke kan lære når vi er alene? Ikke hvis vi ser individuelle aktiviteter som en forlengelse av interaksjonen. Vi kan snakke om primær (eller online) og sekundær (eller offline) samhandling. Den første foregår når vi befinner oss i og forholder oss til et fellesskap. Den andre foregår når vi reflekterer over, bearbeider og/eller handler på grunnlag av erfaringene fra den primære samhandlingen. I tillegg har vi et grenseland, representert ved asynkron samhandling. Denne ligner på den primære, gjennom å være interaktiv. Samtidig skiller den seg ved at interaksjonen er forskjøvet i tid. Dette muliggjøres gjennom bruk av medierende artefakter av mindre flyktig karakter, som for eksempel når vi leser og svarer på elektronisk eller annen korrespondanse. Man kan selvsagt innvende at vi alltid befinner oss i og forholder oss til et fellesskap, selv om vi ikke er i umiddelbar nærhet til det. Allikevel kan det være nyttig å operere med et slikt skille for å poengtere samspillet mellom individuelle og kollektive prosesser. Sosiokulturell læringsteori har vært beskyldt for å ikke legge tilstrekkelig vekt på individuelle faktorer (Bråten 2002: 15). Det er greit at læring ikke kan forstås uavhengig av kontekst, men den kan heller ikke forstås uavhengig av individet.

Det er flere årsaker til at det er viktig å skille mellom endring og endringspotensial som resultat av læring. Jeg har allerede vært inne på hvordan individuelle og kollektive realiseringsbetingelser begrenser mulighetene for endring. Men er endring nødvendigvis et gode? Og er endring det *eneste* formålet ved læring? Ved å erkjenne at det finnes negativ læring erkjenner vi samtidig at endring kan være til det verre. Fravær av nødvendige realiseringsbetingelser kan dermed også være positivt. I tillegg mener jeg at læring også kan medføre at man *velger* å ikke realisere en endring, for eksempel fordi man anser at eksisterende praksis er mer hensiktsmessig enn en ny metodikk. Det betyr ikke at man ikke har tilegnet seg kompetanse i den nye metodikken, og dermed at læring har funnet sted. Et annet eksempel på læring som ikke nødvendigvis trenger å medføre endret atferd illustreres av Ikujiro Nonakas læringssirkel (figur 3.4).



Figur 3.4: Nonakas læringssirkel (etter Nonaka 2006: 1182).

Ved å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap og transisjonene mellom disse deler han læring i fire dimensjoner. All individuell kompetanse inneholder både elementer som uten videre kan artikuleres og videreformidles og elementer som er mer esoteriske og/eller skjulte. Ber du en ekspert i et hvilket som helst fag om å beskrive den kompetansen han bruker i sin utøvelse av faget vil han trolig bare kunne redegjøre for en liten del. Det resterende er elementer han godt kan beherske til fulle, men som han ikke reflekterer over at han bruker fordi de er så sterkt internalisert i ham og hans praksis at de har blitt selvfølgelige. Han ser dem ikke lenger. Men denne kompetansen kan gjøres eksplisitt gjennom artikulering; noe som gjerne er en nitidig prosess som fordrer dyp og gjennomgående refleksjon og/eller dialog med andre utøvere av faget. Dette er i seg selv en læringsprosess – Nonaka kaller den *eksternalisering* – men det er ingen automatikk i at den forårsaker endring. Derimot skaper den et potensial for endring, fordi et bevisst og artikulert forhold til eksisterende praksis kan være en forutsetning for å utvikle ny praksis. Men dette potensialet kan ikke realiseres uten å gå videre til neste fase i læringssirkelen; av Nonaka kalt *kombinasjon*. Denne andre læringsprosessen i sirkelen handler om å syntetisere eksplisitt kunnskap – ikke ulikt det jeg forsøker å gjøre i denne redegjørelsen for læringsbegrepet. En slik syntese kan skape ny eksplisitt kunnskap, som i sin tur kan ligge til grunn for endring. Tar eksperten denne kunnskapen i bruk vil den etter hvert kunne vende tilbake til sin tause form gjennom den læringsprosessen Nonaka kaller *internalisering*. Den siste læringsprosessen i Nonakas sirkel har han kalt *sosialisering*. Den dreier seg om å dele og reprodusere taus kunnskap gjennom observasjon, imitasjon, veiledning og – ikke minst – deltakelse. Dette er en læringsform som er mer inngående beskrevet av en pedagogisk retning som er dedikert nettopp til slik læring.

Da Jean Lave og Etienne Wenger i 1991 ga ut boken *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, satte de det som kanskje er vår eldste læringsform inn i et teoretisk rammeverk. Basert på omfattende feltstudier av mester/lærlingorganiserte relasjoner i ulike kulturer utviklet Lave og Wenger sin teori om læring som *legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap* (Lave og Wenger 1991: kap. 4). De fant at selv om den individuelle mester/lærlingrelasjonen ofte er til stede er denne ingen forutsetning for læring. Det som er av større betydning er at nybegynneren formelt får innpass som legitim deltaker i et praksisfellesskap, ofte bestående av utøvere på mange ferdighetsnivåer. Læringssituasjonen omfatter dermed et vidt spekter av relasjoner, både til mennesker og til de artefakter som inngår i fellesskapet. Og den struktureres oftere av fellesskapets arbeidspraksis enn av asymmetriske mester/lærlingrelasjoner. ”... *mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part*” (Lave og Wenger 1991: 94). Den lærendes status som deltaker i fellesskapet åpner for mer enn observasjon og imitasjon av praksis. Gjennom en gradvis sosialiseringsprosess endres lærlingens deltakerstatus fra legitim perifer til fullverdig medlem av fellesskapet. I løpet av denne deltakerbanen vil lærlingen absorbere og bli absorbert av den kulturen praksisfellesskapet er tuftet på (Lave og Wenger 1991: 95). Status som deltaker i fellesskapet blir en sentral del av den enkeltes identitet, både som fagperson og som menneske (Lave og Wenger 1991: 53). I motsetning til hva vi kanskje tror hevder Lave og Wenger at dette representerer en forståelse av læring som er gyldig på tvers av ulike fag og kulturer. Selv om vi i vår kultur gjerne assosierer lærlinger med håndverksfag, er denne måten å lære på også utbredt blant for eksempel jurister, medisinere og akademikere (Lave og Wenger 1991: 63). Denne påstanden er siden underbygget gjennom en rekke empiriske studier (se for eksempel Nielsen og Kvale 1999).

I denne redegjørelsen har jeg sannsynligvis bare så vidt skrapet i overflaten av den kompleksitet som omgir læringsbegrepet. Allikevel bør det være tydelig hvorfor det kan være vanskelig å oppsummere begrepet i en definisjon. Formålet med øvelsen har ikke vært å komme frem til den ”sanne” definisjonen av hva læring er, men heller å tegne et bilde av hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn for denne oppgaven.

3.2 Kompetansebegrepet

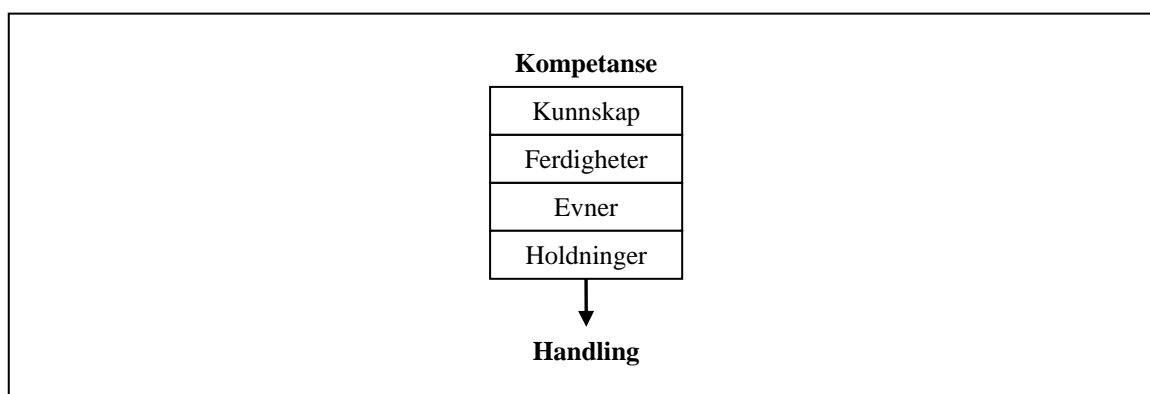
Hvis det overordnede målet for utdanning er å skape læring, så kan vi tilsvarende si at det overordnede målet for læring er å utvikle kompetanse. Men kompetansebegrepet er heller ikke entydig. *”Kompetanse er et spennende, verdifullt og komplekst begrep som berører oss alle. Det er derfor ikke overraskende at kompetansebegrepet benyttes så ofte og med så varierende meningsinnhold”* (Lai 1997: 31). Vi skal ikke så mange år tilbake før kompetanse var ensbetydende med kunnskap, og i undervisningssammenheng var kunnskap ensbetydende med informasjon. Men i et samfunn preget av informasjonsoverflod er det åpenbart at etter- og videreutdanning ikke handler om å gi deltakerne *mer* informasjon. Det er derfor nødvendig å ta utgangspunkt i en utvidet forståelse av kompetansebegrepet.

Begrepet stammer fra latin. *Competentia* er en sammensetning av *cum*, som betyr sammen, og *peto* som betyr går. Kompetanse betyr altså at noe går sammen, eller sammenfaller, mer spesifikt at kravene som stilles til en oppgave eller funksjon er sammenfallende med egenskaper hos den eller de som skal mestre oppgaven eller funksjonen. Kompetanse er altså bundet til spesifikke funksjoner eller oppgaver; en person (eller for den saks skyld en gruppe eller organisasjon) kan være kompetent på noen områder og samtidig inkompetent på andre. Det er altså ikke snakk om et statisk attributt ved den enkelte, men om en relasjon mellom utøver og funksjon eller oppgave (Gullichsen sitert i Lai 1997: 31). Fordi både egenskaper ved den enkelte og kravene som stilles til funksjoner og oppgaver kan endres over tid er denne relasjonen dynamisk av natur. Kompetanse er bundet til mestring, og mestring er bundet til situert handling. Handling formes av atferd og atferd utspilles gjennom handling.

Men kompetanse er ikke bare et nøytralt verktøy for å løse spesifikke oppgaver. Kompetanse er også en bærer av verdier, tradisjoner og historie. Når den tas i bruk er den et uttrykk for intensjoner, agendaer og makt. Den definerer våre relasjoner og vår posisjon i det sosiale landskap. Gjennom vår identitet definerer den oss som mennesker og som samfunn. I løpet av feltarbeidet til denne oppgaven snakket jeg med flere praktikere som gjennom sitt arbeid har et forhold til etter- og videreutdanning. En av disse fortalte at han gjennom egen erfaring hadde opplevd at *”når du omgås mennesker som lever på eksistensminimum så oppdager du at*

kompetanse er selve grunnlaget for eksistens. Hvis ikke de kunne det de kan og visste det de vet, så hadde de ikke overlevd". Det skal ikke mye fantasi til for å forestille seg at dette sannsynligvis er helt korrekt. De fleste av oss kunne sikkert ha nytte av å reflektere over hvilken kompetanse som er nødvendig for å leve de livene vi lever, og over hvorvidt vi selv har den kompetanse vi trenger, ikke bare for å overleve, men også for å utvikle oss og vokse som mennesker og sosiale vesener. Kompetansebegrepet kan godt gjøres til gjenstand for filosofiske diskusjoner rundt slike tema. Men i den kontekst denne oppgaven skrives innenfor blir det nærliggende å velge en mer pragmatisk innfallsvinkel.

Figur 3.3 (under overskriften *Læringsbegrepet*) illustrerte hvordan læring påvirker atferdspotensial indirekte, gjennom å påvirke kompetanse. Vi kan dermed si at læring *instrumentaliseres* gjennom kompetanse; det er gjennom å utvikle kompetanse læring kan bidra til mestring av ulike oppgaver og funksjoner. Linda Lai opererer med en definisjon av kompetansebegrepet som lyder: "*Samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål*" (Lai 1997: 32). Dermed deler hun de egenskapene som skal sammenfalle med oppgavens krav i fire kategorier (figur 3.5). For å redegjøre for begrepet må vi dermed se nærmere på disse fire kategoriene og på hvordan de samvirker.



Figur 3.5: Kompetanse som fire kategorier av egenskaper.

Som nevnt er det ikke så lenge siden kompetanse og kunnskap var overlappende begreper, og i engelskspråklig litteratur er kunnskapsbegrepet (*knowledge*) fortsatt

dominerende på dette området. Å se kunnskap som en av flere kompetansekomponenter åpner for en innsnevring av kunnskapsbegrepet som kan tydeliggjøre nyanser og gi større presisjon. Kunnskap handler om hva vi *vet*. Informasjon er fortsatt en del av kunnskap, men er på ingen måte en uttømmende definisjon. Informasjon er relatert til oppfatning av fakta, mens kunnskap også handler om forståelse og innsikt. Å kunne gjengi en teori er noe annet enn å ha forstått den. Å lese en bok for å memorere innholdet krever en annen tilnærming enn å lese den for å få innsikt i det den handler om. Å vite hva noen gjør er noe annet enn å forstå hvorfor de gjør det. Tradisjonelt har formell utdanning vært flinkere til å gi en oppfatning av fakta enn til å skape forståelse og innsikt. Men i en tid der vi oversvømmes av informasjon og fakta blir det viktigere å tilegne seg forståelse og innsikt som gjør det mulig å skille ut og nyttegjøre seg den informasjonen vi trenger. Vi må vite hvor vi får tilgang til relevant informasjon, vi må kunne skille den fra resten, vi må kunne vurdere innholdet med tanke på troverdighet og aktualitet og vi må kunne sette den inn i en sammenheng der den gir mening. Innsikt og forståelse er nødvendig for å kunne relatere informasjon til det vi allerede vet og til den situasjonen vi befinner oss i.

Kunnskap vi bruker mye vil ofte bli en så naturlig del av vårt repertoar at vi ikke lenger er klar over at vi har den; den blir taus. Ekspertene på et område vil typisk ha mye taus kunnskap innenfor sitt felt, og deres bruk av denne kunnskapen kan nærmest virke intuitiv. I forhold til vårt instrumentelle kompetansebegrep kjennetegnes eksperten ved å vite ikke bare hva som må gjøres og hvordan, men også hvorfor. Hun har forståelse for oppgaven og innsikt i kravene som stilles til den. Dette er en forutsetning for å kunne oppfatte endringer i den kontekst oppgaven skal løses innenfor, og dermed tilpasse både oppgaven og dens utførelse fortløpende. Slik kunnskap er viktig for å ivareta dynamikken i kompetanserelasjonen mellom oppgave og utøver. Dessverre kan kunnskapens taushet også virke som en hindring for slik sensitivitet. Dette er særlig aktuelt når kontekstuelle endringer kommer i konflikt med eksisterende kunnskap, slik at de ikke uten videre kan assimileres i eksisterende forestillinger. Kognitiv læringsteori bruker begrepet *akkomodasjon* til å beskrive læringsprosesser der slike konflikter resulterer i at eksisterende mentale kart eller skjema endres eller forkastes. Men å forkaste etablert kunnskap for å gi rom for ny læring kan være vanskelig når den etablerte kunnskapen er taus. Hvordan forkaste noe

som vi ikke en gang er klar over at vi har? Eksternalisering, som beskrevet i forrige avsnitt, vil trolig måtte være et første skritt på veien.

Både ferdigheter og evner refererer til hva vi *kan*. Det kan derfor være vanskelig å skille mellom dem. De er begge nært knyttet til konkret, praktisk handling, og blir dermed de mest observerbare kompetansekompomentene (Lai 1997: 33-34). Stabilitet er et kriterium for å differensiere mellom evner og ferdigheter. I sin ytterste konsekvens kan vi si at evner er medfødte mens ferdigheter er lært. Dette gjør det imidlertid problematisk å si noe om hvor evnene kommer fra hvis vi ikke er villige til å akseptere at de utelukkende er genetisk betinget. Vi vet at evner kan utvikles, foredles og undertrykkes. For eksempel vil evnen til å lære kunne blomstre i stimulerende omgivelser, mens stress og kjedsomhet kan få slike evner til å forvitre. Allikevel forbinder vi evner med mer grunnleggende personlighetstrekk, mens ferdigheter fortløpende endres og utvikles i tråd med livssituasjon og konkrete oppgaver. I et utviklingsperspektiv på kompetanse kan det være hensiktsmessig å betrakte både evner og ferdigheter som dynamiske, men i ulik grad. Å utvikle ferdigheter kan ganske enkelt dreie seg om å lære bestemte teknikker, mens å utvikle evner er en mer langvarig prosess som krever mer omtanke og innsikt. Å utvikle evner som ikke allerede er der vil derfor kunne falle utenfor hva en organisasjon kan klare gjennom etter- og videreutdanning. Det blir dermed desto viktigere å ta utgangspunkt i den enkeltes eksisterende evner når slike tiltak gjennomføres. Mens individuelle ferdigheter har betydning for om en oppgave utføres i henhold til definerte krav og mål, vil individuelle evner kunne ha betydning for om den faktisk *blir* utført.

Hvorvidt holdninger skal anses som en kompetansekategori er et omstridt tema (Lai 1997: 34). Holdninger fungerer ikke som et instrument i utførelsen av gitte oppgaver eller funksjoner, slik kunnskap, ferdigheter og evner kan gjøre. Men hvis kompetanse betraktes som et uttrykk for utøverens egnethet til å ivareta en gitt rolle blir det imidlertid tydelig at holdninger er av stor betydning. En leder med rasistiske holdninger vil for eksempel være lite egnet i et flerkulturelt arbeidsmiljø. Også når det gjelder holdninger må det være sammenfall mellom utøver og oppgave. I et utviklingsperspektiv blir holdningen til læring av stor betydning. En organisasjon som opplever store endringer i omgivelser og krav er avhengig av at medarbeiderne ser på læring som en viktig del av sin virksomhet. Dette er blant annet en forutsetning for

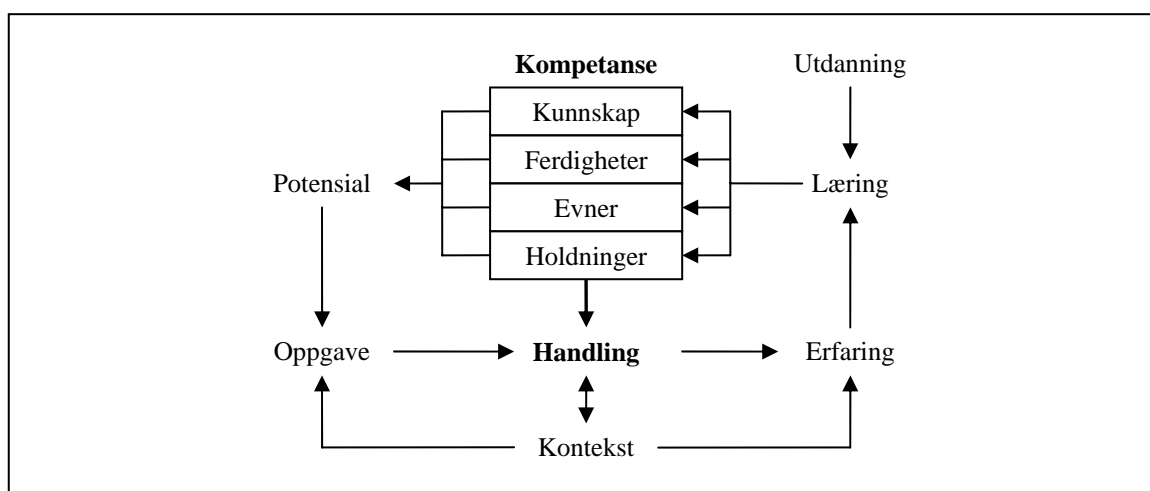
den sensitivitet og refleksjon som er nødvendig for læring ved akkomodasjon, slik det ble beskrevet ovenfor. I tillegg er våre holdninger avgjørende for hvordan vi forholder oss til våre oppgaver og roller. Ser vi dem som viktige, lystbetonte og ansvarlige? Eller ser vi dem som meningsløse, kjedelige og fremmedgjorte? Og hvordan ser vi på oss selv og vårt forhold til andre mennesker? Er jeg en som mestrer mine oppgaver og som trives sammen med andre? Eller er de andre egentlig ute etter å "ta rotta på meg" fordi jeg ikke er flink nok?

Det er et interessant fenomen at åpenbart motstridende holdninger ser ut til å kunne eksistere side om side i tilsynelatende harmoni. Dette kan ha sammenheng med at enkelte holdninger tar prioritet over andre, for eksempel når vi misliker egoisme selv om vi mener at enhver er "sin egen lykkes smed". Men det kan også ha sammenheng med at vi opererer med holdninger på ulike nivåer. En del av dem er dypt rotfestet i personlighet og karakter. Dette vil ofte være holdninger som reflekterer livssyn og grunnleggende forestillinger om hvordan verden henger sammen. Disse kan være vanskelige å endre. Andre er av en mer flyktig og pragmatisk karakter. De er gjerne forankret i våre grunnleggende holdninger, men kommer til uttrykk i våre relasjoner. De er altså mer rettet mot konkrete situasjoner enn grunnholdningene, som er mer generelle. Vi kan for eksempel synes det er greit å skjule sannheten for en autoritær sjef selv om vi har en grunnholdning som vektlegger etterrettelighet. Slike holdninger kan være lettere å endre, og mange såkalte holdningskampanjer er rettet mot å gjøre nettopp det, gjennom bevisstgjøring og/eller indoktrinering. Men hvis vi erkjenner at holdninger på dette nivået er relasjonelle, kan det kan være vel så effektivt å påvirke dem gjennom å endre relasjonen de kommer til uttrykk i. I eksempelet ovenfor er det ikke urimelig å anta at en mindre autoritær lederstil ville gjøre det vanskeligere å vedlikeholde en uetterrettelig holdning.

Når krav og kompetanse sammenfaller er resultatet mestring. Å mestre en oppgave forutsetter kunnskap om det som må vites og ferdigheter i det som må kunnes for å utføre den. I tillegg trengs det en vilje til å utføre den som er sterkere enn motstanden mot å gjøre det. Og sist, men ikke minst, må evnen til faktisk å utføre den være tilstede. Hvis ikke alle disse forutsetningene er oppfylt vil enten handlingen ikke bli utført, eller så vil den lede til noe annet enn mestring, og dermed bli et potensial for læring i negativ forstand (lært utilstrekkelighet og lært inkompetanse kan begge ses

som resultater av slik negativ læring). Denne kjeden – *vite det, kunne det, ville det, gjøre det* – er konsistent med kategoriseringen av kompetanse i *kunnskap, ferdigheter, holdninger og evner*.

Som sagt eksisterer kompetanse i relasjonen mellom mennesker og oppgaver eller funksjoner. Men oppgaver og funksjoner inngår gjerne i en større sammenheng. Kompetanse er dermed like situert og kontekstavhengig som læring. I figur 3.6 forsøker jeg å illustrere disse sammenhengene.



Figur 3.6: Situert kompetanse og læring.

For det første er det sjelden oppgaven gir seg selv. Den er et resultat av krav fra omgivelsene, i tillegg til å være underkastet begrensningene og mulighetene i kompetansens handlingspotensial. De kompetansebaserte handlinger som rettes mot å løse oppgaven utføres i en kontekst, og må forholde seg til de begrensninger og muligheter denne gir (selv om vi gjennom handling har en unik mulighet til å påvirke konteksten). I tillegg påvirker konteksten erfaringene som høstes fra slike handlinger, ikke minst forståelsesrammene som de fortolkes innenfor. Når disse erfaringene fører til læring, og slik påvirker kompetansen, er ringen tilsynelatende sluttet. Det betyr ikke at det ikke kan skje utvikling; endringer ett sted i sirkelen vil uvilkaarlig kunne forplante seg hele veien rundt. Det er derfor ikke mangel på inngrepspunkter for den som ønsker å skape endring og utvikling. Men det finnes ett inngrepspunkt som i

utgangspunktet er en outsider i denne modellen; utdanning er en annen faktor som gjennom læring kan påvirke kompetansen, og dermed potensielt hele sirkelen.

Som modellen indikerer vil effekten av dette være størst når utdanningen rettes mot å utvikle alle kompetansekategoriene, og ikke bare kunnskap. Kunnskap utvikles ved å *tenke* – alene eller sammen. Ferdigheter og evner utvikles ved å *øve* – alene eller sammen. Holdninger utvikles ved å *handle* sammen – gjennom sosial interaksjon. Å tenke, øve og handle sammen kan legge til rette for å utvikle alle kategorier i kompetansebegrepet. Hovedspørsmålet i denne oppgaven er relatert til hvordan dette kan realiseres innenfor rammene av et formelt utdanningsprogram. Hvilke føringer legger dette for arbeidet med å utvikle en læreplan for opplegget?

3.3 Læreplanteori

Arbeidet med læreplaner kan styres av ulike interesser, og ulike modeller for slikt arbeid vektlegger ulike innfalsvinkler (Engelsen 2002: kap. 2). Ralf W. Tyler tilbyr en relativt målorientert modell. Han kan dermed kritiseres for at målorientering ikke nødvendigvis er hensiktsmessig i alle læringssituasjoner (Engelsen 2002: 48, 53). Særlig i forbindelse med tilrettelegging av barns læring og utvikling hevdes det at en slik tilnærming ikke tar høyde for mange av de allmenndannende formålene som skal ligge til grunn for arbeidet med læreplaner. Når det gjelder bedriftsrettet etter- og videreutdanning kan imidlertid en målorientert tilnærming være svært hensiktsmessig. Formålet med slike opplegg vil typisk være rettet mot konkrete læringsmål, og det allmenndannende perspektivet vil tilsvarende tones ned. Tylers modell kan derfor være et godt utgangspunkt for arbeidet med å utvikle en læreplan for et erfaringsbasert masterprogram.

Tyler tar altså utgangspunkt i at definerte pedagogiske målsetninger skal være bestemmende for valg av programmets innhold, presentasjonsform, undervisningsmetoder og evalueringsformer. *”Alle aspekter ved undervisningsprogrammet er egentlig midler til å utvikle grunnleggende pedagogiske mål.”* (Tyler 2001: 81). Han vektlegger også betydningen av å begrense antall mål og av å velge mål som er ensartede, for å skape intern konsistens og kontinuitet (Tyler 2001: 83). For at et utdanningsløp skal ha en helhetlig effekt må de ulike delene

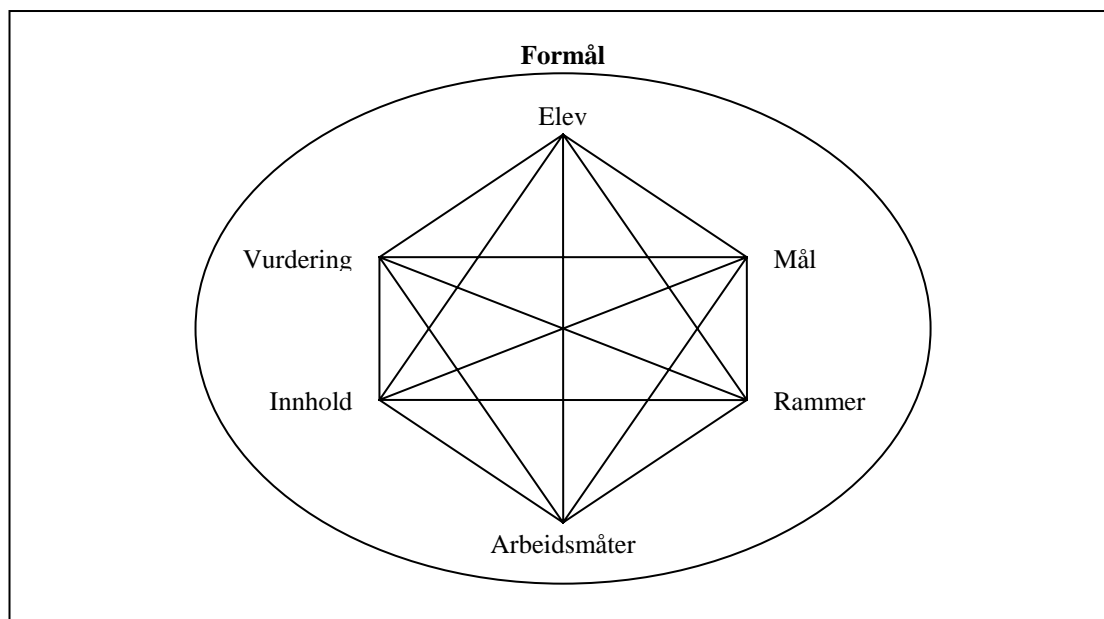
organiseres slik at de forsterker hverandre (Tyler 2001: 103). Når målene skal utformes og artikuleres må formuleringene avgrense både atferdsmål og kontekst. De må svare på hvilken kompetanse som skal utvikles, og innenfor hvilket område. Tyler kaller dette målets to dimensjoner – atferdsaspektet og innholdsaspektet – og fremstiller dette som en todimensjonal matrise (Tyler 2001: 89-90). På denne måten søker han å gjøre målene mer konkrete og valg av virkemidler enklere, samt å tydeliggjøre at undervisningen handler om mer enn informasjonsformidling.

Ved valg av virkemidler vektlegger Tyler å skape læringserfaringer som tjener til å nå målene. *”Begrepet læringserfaring refererer til interaksjonen mellom eleven og de ytre betingelsene i omgivelsene han kan reagere på. Læring finner sted gjennom elevens aktive atferd; det er det han gjør han lærer av, ikke det læreren gjør”* (Tyler 2001: 98). Å planlegge et undervisningsprogram handler om å beslutte hvilke læringserfaringer som kan bringe eleven nærmere de pedagogiske mål, og om hvordan det skal legges til rette for disse. Slik tilrettelegging innebærer blant annet å skape omgivelser og strukturere situasjoner som kan stimulere til ønsket atferd. Tylers vektlegging av atferdsperspektivet understreker elevens rolle som en aktiv deltaker i læringsprosessen. Han skisserer fem generelle prinsipper som bør ligge til grunn for utvelgelsen av hvilke læringserfaringer det skal legges til rette for (Tyler 2001: 100-102).

1. Læringssituasjonen må legges til rette for å anvende den kompetansen som ligger i læringsmålene.
2. Den lærende må oppleve at læringsprosessen medfører fordeler.
3. Læringssituasjonen må tilpasses den lærendes grunnkompetanse.
4. Ulike midler kan lede frem til samme mål. Dette åpner for differensiering.
5. Ett og samme middel kan tilfredsstille flere målsetninger. Dette åpner for gjenbruk og mangfold.

Ulstrup Engelsen tar utgangspunkt i læreplanteori som et delområde under didaktikken, som hun i sin tur beskriver som undervisningens *”hva, hvordan og hvorfor”* (Engelsen 2002: 45). Motivert av behovet for en felles terminologi i arbeidet med læreplaner forsøker hun å etablere noen grunnkategorier som kan utgjøre en basis for et *”læreplanspråk”* (Engelsen 2002: 46-47). Deretter presenterer hun ulike

modeller for analyse og utvikling av læreplaner, deriblant den målstyrte modellen, som hun kritiserer for å være for endimensjonal uten å ta tilstrekkelig hensyn til at læreplanarbeid er en kontinuerlig prosess. Hennes redegjørelser i dette kapittelet munner ut i et avsnitt om *didaktisk relasjonstenkning*, der hun også presenterer en revidert utgave av Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Figur 3.7).



Figur 3.7: Den didaktiske relasjonsmodell (Engelsen 2002: 53)

I denne modellen er de didaktiske grunnkategorier satt inn i et system som, slik jeg opplever det, har som sitt primære formål å illustrere sammenhengen og den gjensidige avhengighet og påvirkning mellom kategoriene. Den avviser at man først kan fullføre formuleringen av undervisningens læringsmål for deretter å gi innhold til de andre kategoriene. *"Modellen understreker betydningen av en helhetstenkning. De valgene som man tar med hensyn til én kategori må nødvendigvis få konsekvenser for de andre kategoriene"* (Engelsen 2002: 54). Som Engelsen nevner brukes denne modellen også i utvikling av opplæringsprogrammer i næringslivet, blant annet under navnet *"The Diamond Model"* (Engelsen 2002: 54).

Man kan diskutere om dette synet egentlig utgjør noen motsetning til Tylers modell. Når Tyler vektlegger at læringssituasjonen må tilpasses den lærendes

grunnkompetanse så sier han vel også implisitt at læringsmålene ikke kan fastsettes uavhengig av elevene. Og selv om han ikke er like eksplisitt i betydningen av helhetstenkning som Engelsen, er også Tyler opptatt av relasjonen mellom kategoriene (som riktignok ikke var artikulert like tydelig på Tylers tid). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vektleggingen av den lærende som en aktiv deltaker ved valg av arbeidsmåter, samt synet på undervisning som noe mer enn informasjonsformidling. Når våre læringsmål strekker seg ut over det rent faglige blir det særlig tydelig at også Tylers målorienterte modell krever helhetstenkning i arbeidet med en læreplan. Oppleggets læringsmål må få konsekvenser både for hvem som rekrutteres til å delta, for valg av innhold og arbeidsmåter og for utforming av oppleggets innramming. Samtidig vil eksisterende rekrutteringsgrunnlag, mulige arbeidsmåter og begrensninger i friheten til å utforme rammene være avgjørende for hvilke læringsmål som kan være realistiske i vår kontekst. Engelsen gir også uttrykk for den enkeltes frihet til å ta utgangspunkt i hvilken som helst av kategoriene i planleggingsarbeidet, så lenge helheten og sammenhengen ivaretas (Engelsen 2002: 54).

Organisasjonsdidaktikk

I boken *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* sier Erling Lars Dale at

“Tradisjonelt har organisasjoner forandret seg ved å ta opp nye medlemmer (for eksempel ansettelse), og å si opp andre, når fornyelse har vært påkrevet. I komplekse organisasjoner, ja, jeg vil si i moderne organisasjoner, er det et poeng å øke kompetansen hos medlemmene til selv å forandre på rollene. Med andre ord trenger moderne organisasjoner organisasjonsdidaktikk” (Dale 1999: 21).

Dermed plasserer han seg midt i denne oppgavens hovedtema. Det er organisasjonsdidaktikken som må svare på hvordan formalisert etter- og videreutdanning kan utformes for å bidra til å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå. Som Moss Kanter så tillegger også Dale ledelsen mye av ansvaret:

”Ikke minst må det være ledelsen som effektuerer organisasjonsdidaktikken, dvs. viser didaktisk rasjonalitet i forhold til å svare på spørsmål av de slag vi før har antydnet: Hvordan sikres det at organisasjonen reflekterer over seg selv som et sosialt læringssystem? Hvordan legge til rette for rasjonell fornyelse og læring?” (Dale 1999: 22).

Didaktisk rasjonalitet knyttes til konsistens mellom mål, innhold og metode, til realisme i forhold til hva som er mulig å gjennomføre og til kritisk analyse av organisasjonens læreplaner i dette perspektivet. Dette siste sier Dale er en form for metarasjonalitet, og forutsetter kommunikative redskaper som kan muliggjøre kritisk drøfting (Dale 1999: 23). Videre knytter Dale dette til tre kompetansenivåer. K₁ dreier seg om konkret fagutøvelse. I undervisningssammenheng er dette selve gjennomføringen av undervisning. Dette har klare paralleller til operativt nivå i organisasjonssammenheng. K₂ handler om planlegging av operative aktiviteter. I undervisningssammenheng tilsvarer dette planlegging av undervisning og arbeidet med læreplaner. Dette har klare paralleller til taktisk nivå i organisasjonssammenheng. K₃ dreier seg om kommunikasjon og konstruksjon av teori, og innebærer blant annet kritisk refleksjon over eksisterende praksis (Dale 1999: 24). I organisasjonssammenheng har dette paralleller til strategisk nivå.

Mens Dales bidrag rettes mye mot organisasjoner som har utdanning som sitt ”forretningsområde” ser vi altså at han i tillegg tilbyr en analytisk tilnærming som kan brukes også i en bredere kontekst. Han påpeker at konsistens og realisme berører alle kompetansenivåene, mens kritisk analyse gjennom dialog og drøfting først og fremst angår K₃ (Dale 1999: 25). For denne oppgaven får Dales innsikt en dobbel funksjon. For det første er begrepet didaktisk rasjonalitet høyst relevant under utformingen av et opplegg for etter- og videreutdanning. For det andre gir kompetansenivåene et begrepsapparat som kan brukes til å skille mellom operativt, taktisk og strategisk nivå når vi snakker om organisatorisk læring og utvikling. Særlig nivå tre blir relevant i arbeidet med å utvikle organisatorisk endringskompetanse, og å plassere dette på strategisk nivå gir en klar indikasjon på hvor hovedansvaret for dette ligger.

3.4 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Etter å ha fulgt aksene fra læringsteori til undervisningspraksis er nå tiden inne for å belyse den andre aksene i figur 3.1; fra individuell til organisatorisk læring.

Organisasjonslæring og lærende organisasjoner beskrives som en dikotomi mellom deskriptive og preskriptive tilnærminger til det samme forskningsfeltet. Mens teoriene innenfor organisasjonslæring er rettet mot å forstå hvordan organisasjoner lærer, skal teoriene om lærende organisasjoner være mer rettet mot å foreskrive hvordan organisasjoner bør gå frem for å lære (Tsang 1997: 73-74). Min påstand er at begge retninger er verdifulle som læringsteorier, men at ingen av dem umiddelbart gir innhold til utformingen av organisatoriske læreplaner.

Organisasjonslæring

Begrepet organisasjonslæring er på ingen måte entydig. Ulike teoretikere opererer med definisjoner som spenner fra kognitive til potensielle og praktiserte atferdsforklaringer (Tsang 1997: 76). Organisasjonslæring er i seg selv en ung forskningsdisiplin; gjennombruddet tilskrives gjerne perioden 1990-95. Det er derfor kanskje ikke så underlig – og kanskje nødvendig – at det myldrer av ulike varianter og forklaringsmodeller. Dette kan tolkes som et uttrykk for den kreativitet og fantasi som er nødvendig for å skape grunnlag for en fremtidig konsolidering av faget. Jeg har ikke behov for verken å slutte meg til eller ta avstand fra noen av de teoretiske retninger som for øyeblikket kjemper om hegemoni i forskningen på området. I stedet velger jeg å se de ulike retningene som inspirasjonskilder i forhold til å formulere en forståelse av begrepet som kan brukes til å beskrive målet for den prosessen TINE nå er inne i.

Til hjelp i dette arbeidet har vi en problemdefinisjon som både sier noe om dagens situasjon og om hvilke organisatoriske utfordringer prosjektet skal adressere. I forhold til organisasjonens utviklingsbehov er endringer i tidligere stabile og forutsigbare omgivelser fremhevet som trigger for organisasjonens læringsbehov. I følge Levitt er organisasjoner avhengig av å opprettholde en form for balanse i forhold til sine omgivelser (Clegg 2005: 351). Når omgivelsene endrer seg vil denne balansen forrykkes, og organisasjonen må dermed endre seg for å gjenopprette balansen. Dette fordrer læring på organisatorisk nivå; hva har skjedd i omgivelsene, og hvilke

handlingsalternativer har organisasjonen? Levitts metafor kan imidlertid kritiseres for å ha redusert gyldighet i en verden som preges av en stadig økende endringstakt. Det er ikke lenger snakk om at omgivelsene beveger seg fra A til B, hvorpå organisasjonen må følge etter, mens omgivelsene står ved punkt B og venter. I det moderne samfunn har organisasjonenes omgivelser gått inn i en kontinuerlig endringssyklus, og skal organisasjonene overleve må også de gå inn i en slik syklus. Skal de i tillegg til å overleve også vokse er det ikke nok å skape en reaktiv læringssyklus; da må organisasjonens læring også inkludere å utvikle evnen til å oppdage og bruke de nye mulighetene som oppstår som en følge av utviklingen, og organisasjonens muligheter til å utnytte disse mulighetene. Peter Senge kaller dette for *generativ læring* (Senge 1991: 19). Det handler med andre ord ikke lenger om en engangs tilpassningsprosess, men om å legge ut på en reise sammen med omgivelsene, der ingen av deltakerne i utgangspunktet vet hvor reisen bærer eller hvordan man skal komme dit. I denne metaforen blir læring drivstoffet som muliggjør reisen; den organisasjon som ikke makter å lære vil bli akterutseilt.

Så hvilke innhold kan vi gi et læringsbegrep som kan være hensiktsmessig i dette prosjektet? Formålet med læring er å bygge kompetanse; formålet med organisatorisk læring er å bygge organisatorisk kompetanse. *Men hvilke kompetanse er nødvendig for å drive TINE-skuta på den reisen organisasjonens omgivelser har invitert den til å ta del i?* Norske forbruksmønstre er i endring. Synnøve Finden og Q-Melk har dukket opp som politisk sponsede konkurrenter på hjemmemarkedet. Det blir stadig mer kostbart (økonomisk og økologisk) å frakte råvarer og ferdige produkter rundt i et langstrakt og tynt befolket land. De meierifaglige utdanningstilbudene blir færre og merker allerede rekrutteringsproblemer. Eiernes frykt for et redusert grensevern for landbruksprodukter resulterer i at det legges restriksjoner på TINE som ikke nødvendigvis er hensiktsmessige, verken i et bedriftsøkonomisk- eller i et læringsperspektiv (Folland m.fl. 1 2006: 19). Men den største endringen i TINEs omgivelser er trolig forventningen om at organisasjonens egen virksomhet ikke lenger vil være beskyttet mot internasjonale aktører som allerede har en velutviklet kompetanse innenfor det å operere i et konkurranseutsatt, internasjonalt marked. Disse aktørene er sjørøverne i metaforen ovenfor. Kan vi svare på spørsmålet ovenfor er vi et langt stykke på vei i forhold til å etablere et læringsbegrep som kan danne utgangspunkt for den videre prosessen.

All læring bygger på sansing. Gjennom hørsel, syn og våre andre sanser mottar vi inntrykk fra våre omgivelser. Uten disse inntrykkene er vi ikke i stand til å lære noe som helst. På individnivå er dette kanskje en banal innsikt, men overfører vi innsikten til organisasjonsnivå tegner det et mindre selvnlysende bilde. For at organisasjonen skal kunne forholde seg til endringer i omgivelsene må den ha evnen til å sanse disse endringene. På samme måte som det er kvalitative forskjeller mellom individers syn, hørsel og andre sanser, er det store variasjoner mellom organisasjoners sensitivitet i forhold til de signaler omgivelsene sender ut. Å utvikle denne sensitiviteten blir dermed første forutsetning for å delta på reisen som en fullverdig deltaker. Hvem vil dra på tur med et følge som er ignorant i forhold til det som skjer underveis?

Men sansing i seg selv er ingen garantist for læring. Hvis ikke inntrykkene resulterer i kognitive prosesser som setter dem inn i et system vil de raskt gå i glemmeboken. Refleksjon over det reisen har å by på av opplevelser blir dermed andre forutsetning for at organisasjonen skal kunne ha noe å tilby sitt reisefølge. Men slik refleksjon har i seg selv en innebygd forutsetning; uten innsikt som kan gi sansningen mening er refleksjonen lite verdt. For at inntrykkene skal kunne settes inn i et system må det allerede eksistere et system, basert på den innsikt organisasjonen har i seg selv og sine omgivelser. Å utvikle organisasjonens innsikt i seg selv og dens omgivelser blir dermed også et sentralt læringsmål i vårt prosjekt.

Men selv ikke innsiktsfull refleksjon er noen garantist for den typen læring vi er ute etter. Innsiktsfull refleksjon over sanseinntrykk kan medføre ny erkjennelse, men hvis denne erkjennelsen ikke resulterer i handling vil reisefølget ha liten glede av den. Å utvikle organisasjonens handlingskompetanse blir dermed en sentral faktor for å lykkes med vårt prosjekt. Men hva er handlingskompetanse? Kanskje kan vi finne et slags svar ved å bryte ned begrepet i komponenter som er lettere tilgjengelige.

For å kunne handle rasjonelt i forhold til våre omgivelser er det visse forutsetninger som må være tilstede. Vi må til en hver tid være oss bevisst at våre omgivelser består av sosiale systemer som autonomt vil respondere på våre handlinger. Uansett hvor genial vår ide måtte være, er den dømt til å dø hvis den vekker avsky hos menneskene i våre omgivelser. I tillegg må vi være sensitive i forhold til forholdene i våre

omgivelser, og de endringer omgivelsene måtte gjennomgå. Det har lite for seg å presentere løsninger på gårldagens problemer, eller komme med tilbud som tilfredsstiller gårldagens behov. Vi må også ha kompetanse innenfor det fagområdet som definerer grenseobjektene i forhold til våre omgivelser. Skal vi sende en rakett til månen må vi vite ganske mye om rakettvitenskap for at omgivelsene skal få tillit til at vi vet hva vi holder på med. Sist, men ikke minst, må vi ha kunnskap om hvordan vi kan omsette vår kompetanse i handling. Dette høres kanskje trivielt ut, men mange organisasjoner som investerer ressurser i kompetanseutvikling opplever at effektene uteblir nettopp fordi kompetansen aldri omsettes til handling. Individuell læring forblir individuell fordi organisasjonen ikke evner å utnytte det potensial den har til endret organisatorisk praksis.

Hvis vi skal samle disse trådene i en lokalt tilpasset definisjon av organisasjonslæringsbegrepet får vi noe slikt som *utvikling av sensitivitet til å sanse inntrykk både fra omgivelsene og fra organisasjonen selv, fulgt av innsiktsfull refleksjon og evnen til å omsette erkjennelse til handling*¹⁰.

Lærende organisasjoner

Hvordan organisasjoner kan utvikle seg gjennom kompetanse- og kunnskapsutvikling, eller kunnskaping, er rikt beskrevet i litteraturen. Begreper som den selvutviklende virksomhet (Marnburg), den kunnskapende bedrift (Nonaka) og den lærende organisasjon (Senge, Argyris og Schön) brukes til å beskrive visjoner av organisasjonen som har oppnådd den ultimate endringskompetanse gjennom stadig å videreutvikle og fornye sin kunnskap og kompetanse. Litteraturen bruker det begrepsapparat som er utviklet under teoriene om lærende organisasjoner til å beskrive mange vellykkede utviklings- og omstillingsprosesser. Særlig virksomheter som opplever at tidligere stabile og forutsigbare omgivelser er i endring synes å ha stor nytte av å bli lærende organisasjoner; ja, det kan faktisk virke som om det er en forutsetning for å overleve.

¹⁰ Flere teoretikere strides om hvorvidt prosessen må resultere i faktisk handling eller kun i et potensial for handling for å kunne defineres som læring. Ved å betrakte bevisst fravær av handling som en handling kan vi imidlertid eliminere dette skillet, og slik unngå å forholde oss til det.

Forfatterne av denne litteraturen legger ikke skjul på at mye av det de beskriver er visjoner. Som det meste av teoribygging er også teoriene om den lærende organisasjon basert på modeller; en forenkling som ofte er nødvendig når vi ønsker å oppnå en analytisk tilnærming til et fenomen. Det er imidlertid liten tvil om at både Argyris, Schön, Senge og Marnburg beskriver en høyst reell utvikling i vestlig organisasjons- og arbeidsliv. Nonaka bidrar også til å inkludere erfaringer fra Japans organisasjonsliv. Det er også rimelig grunn til å tro at deres normative og konstruktive argumentasjon peker på viktige faktorer i skillet mellom overlevelsedyktige og utdøende virksomheter, og på den måten skisserer retningslinjer som kan være nyttige også i praktisk arbeid med utvikling av organisasjoner. Det er imidlertid et problem at også mye av denne litteraturen er bedre egnet til å beskrive og analysere læringsprosesser, enn til å utforme dem.

Peter Senge skriver at for å bli en lærende organisasjon må man rive ned læringsbarrierer, skape felles visjoner og begynne å tenke helhet og sammenheng i stedet for deler og øyeblikk (Senge 1991: kap. 2, 8 og 11). Men dette er bare delmål på veien mot hovedmålet, og foreskriver ingen praktiske håndgrep som kan realisere målene. Hvordan går man frem for å mobilisere kunnskapsaktivister, rive ned læringsbarrierer og skape felles visjoner? Sender man sjefen på kurs? Tar man en felles hyttetur? Er det nok å skrive en visjonserklæring? Argyris og Schön oppfordrer til dobbeltkretslæring og utvisking av skillet mellom forfektet og anvendt teori (i følge Marnburg 2001: kap. 3). Refleksjon og dialog er virkemidlene. Men hvordan får vi *vår* organisasjon til å bli mer refleksiv og dialogisk? Hvilke magiske knapper kan vi trykke på? For von Krogh og Nonaka er kunnskapsutvikling veien å gå for å overleve i dag og vokse inn i fremtiden. Kommunikasjon, spredning av lokal kunnskap samt en lærende atmosfære er blant virkemidlene som skisseres (von Krogh 2001: kap. 4, 6, 8 og 9). Men er ikke dette også egentlig delmål mer enn virkemidler? Hvilke praktiske håndgrep kan vi gjøre for å skape bedre kommunikasjon, en lærende atmosfære og spre lokal kunnskap? Sender vi de ansatte på smilekurs? Konstruerer vi en kunnskapsdatabase eller bygger vi et sett av best practises?

Veien fra teori til praksis er ikke nødvendigvis åpenbar. Hvor besnærende litteraturen og teoriene om lærende, kunnskapsende og selvutviklende organisasjoner enn måtte være, kan det synes som om alt den kan gi *praksisfeltet* er økt innsikt i og oversikt

over mulige mål og delmål på veien mot å sikre organisasjonenes omstillingsdyktighet og overlevelsessevne. Når organisasjonen skal settes på skolebenken ser det ut til at den selv må utforme klasserommet og gi de didaktiske kategorier innhold. På samme måte som individuell læringsteori ikke forteller læreren hvordan hun kan hjelpe vesle Per til å forstå 10-tallssystemet, forteller ikke teoriene om lærende organisasjoner oss hvordan vi skal gå frem for å lære vår bedrift det den trenger for å overleve. Det teorien imidlertid *kan* gjøre er å gi oss økt innsikt i problemkomplekset samt en innfallsvinkel og noen verktøy til å forstå de mekanismer som er virksomme i organisasjoner som faktisk evner å forholde seg til omgivelser i stadig endring. De didaktiske virkemidlene for å komme dit må vi selv utforme. Og kanskje er det slik det må være når vi tar i betraktning den enorme variasjon vi finner i organisasjonslivet; kanskje finnes det ikke *ett* sett virkemidler som kan brukes i alle sammenhenger? Erfaringene fra konsulentbransjens mange ferdigsydde løsninger innenfor organisasjonsutviklingsfeltet kan tyde på dette. Her avløses den ene oppskriften av den andre, og felles for de fleste oppskriftene er at organisasjonene som utsettes for dem sitter igjen med en følelse av å ha fått tredd ned over hodet en genser som ikke helt passer.

Hva angår relasjonen mellom pedagogisk teori og didaktisk praksis er det en annen viktig sammenheng. Undervisningen i våre klasserom er i stadig utvikling, i tråd med teoretiske nyvinninger. Samtidig er praktisk undervisning en uuttømmelig kilde til empiri for videreutvikling av pedagogisk teori. Tilsvarende bør praktisk arbeid med utvikling av lærende organisasjoner ta høyde for og være forankret i nyvinninger innenfor teorien, og også fungere som en kilde til empiri for videre teoribygging. Verken teori eller praksis kan forbedres i et vakuum. Det kan være fristende å hevde at det er her konsulentselskapenes ferdige løsninger kommer til kort.

Systemtenkning og inngrepspunkter

Dialog, i betydningen fri flyt av tanker og ideer, er i følge Peter Senge en forutsetning for at en organisasjons kollektive læringsevne skal kunne nærme seg summen av medlemmenes individuelle læringsevne (Senge 1991: 15-16). Som individer er heller ikke organisasjoner noen gang utlært (Senge 1991: 16). Å forholde seg til endringer er ikke en engangsforeteelse, men en kontinuerlig prosess. Organisatorisk læring handler

ikke om å imitere andres fremragendhet, men om å finne sin egen vei. *”En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den”* (Senge 1991: 18). Systemtenkning – det vil si evnen til å se helhet og sammenheng – er det som gjør det mulig å kombinere kunnskap og kompetanse fra flere områder og *”smelte dem sammen til en enhet av teori og praksis”* (Senge 1991: 17). En lærende organisasjon forbedrer kontinuerlig sin evne til å skape sin egen fremtid. Overlevelse og tilpasning er ikke nok alene; en lærende organisasjon må også utvikle sine skapende evner (*”generativ læring”*. Senge 1991: 19).

Senge tilskriver organisatoriske lærehemninger mye av ansvaret for at organisasjoner går under som en følge av at tidlige faresignaler ikke vies nok oppmerksomhet (Senge 1991: 23-24). For sterk segregering av oppgaver og ansvarsområder, eksternt orientert attribusjon, *”falsk”* proaktivitet, fokus på enkelthendelser og detaljer istedenfor prosesser og helhet, bedagelighet og lav sensitivitet, overdreven tillit til kausal læring samt ledergrupper som undertrykker uenighet og vanskelige spørsmål nevnes alle som mulige bidragsyttere til organisasjonens lærehemninger (Senge 1991: 24-31). Gjennom disse mekanismene mener Senge at organisasjonen skaper sine egne problemer, men at den ved å overkomme sine lærehemninger også kan lære å løse dem.

”Strukturelle forklaringer er så viktige, fordi det bare er de som retter seg mot underliggende atferdsårsaker på et nivå der atferdsmønstre kan endres. Struktur produserer atferd, og forandring av underliggende strukturer kan skape forskjellige atferdsmønstre. ... det å endre vår beslutningsform, medfører endringer i systemstrukturen.” (Senge 1991: 60-61).

For å gjøre dette er det sentralt å angripe problemenes underliggende årsaker, heller enn deres symptomer. Det må identifiseres inngrepspunkter *”... der en forandring med et minimum av innsats kan føre til betydelig og varig forbedring”* (Senge 1991: 71). Disse punktene er ofte lite iøynefallende, og for å finne dem må man, i tillegg til å fokusere på helheten fremfor delene, også kunne *”... oppfatte underliggende «strukturer» fremfor enkelthendelser, og se forhold i lys av forandningsprosesser fremfor øyeblikksbilder”* (Senge 1991: 72). Dette siste opplever jeg som kjernen i det Senge kaller *Systemtenkning*, og som er den disiplinen som knytter de fire andre

disiplinene (*Personlig mestring, Mentale modeller, Felles visjoner og Gruppelæring*) sammen i en overordnet enhet av teori og praksis (Senge 1991: 17).

Ved systemtenkning må organisasjonen gjøre sine *mentale modeller* til gjenstand for granskning og utvikling, fordi disse modellene "...bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler" (Senge 1991: 178). Mens mentale modeller med dårlig forankring i virkeligheten virker hemmende på organisasjonens læring, kan gode modeller ha motsatt effekt, ved å danne et utgangspunkt for arbeidet med å utvikle *felles visjoner*. "Det er like viktig å ha et riktig og innsiktsfullt syn på nåværende virkelighet som å ha en klar visjon" (Senge 1991: 159). I feltet mellom nåværende situasjon og en ønsket fremtidig situasjon oppstår en kreativ spenning som gir kraft og retning til individenes og organisasjonens læring og utvikling (Senge 1991: 155-157, 212-214). *Personlig mestring* er imidlertid en forutsetning for at denne spenningen skal bli en kilde til kreativitet, og ikke til tro på egen maktesløshet eller uverdighet (Senge 1991: 160-164). Med denne disiplinen vektlegger dermed Senge den betydning individuell læring og utvikling har for organisatoriske læringsprosesser. "Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring" (Senge 1991: 145).

I disiplinen *gruppelæring* settes også individuell læring inn i en kollektiv kontekst. Åpen dialog mellom mennesker som trenger hverandre for å handle er en av organisasjonens fremste læringsprosesser, og en arena for å utforske komplekse og vanskelige temaer. "En fri flom av motstridende ideer er avgjørende for kreativ tenkning, for å oppdage nye løsninger som ingen kunne ha oppdaget alene. Konflikten blir således en del av den pågående dialogen" (Senge 1991: 252). Gruppens evne til å skille mellom – og til å skifte mellom – dialog og diskusjon er en forutsetning for dens evne til både å skape gode beslutningsgrunnlag og til å ta gode beslutninger (Senge 1991: 250, 252). I tillegg må gruppene ha tilgang til arenaer der de kan trene på og utvikle sine kollektive ferdigheter (Senge 1991: 260). Både for personlig mestring og for gruppelæring er vilje til eksperimentering, til å ta sjanser og til å lære av de feil man gjør underveis viktige egenskaper for den enkelte så vel som for gruppen.

I forhold til denne oppgavens hovedtema blir det interessant å vurdere hvorvidt et erfaringsbasert masterprogram kan være et inngrepspunkt i arbeidet med å utvikle organisasjonens evne til systemtenkning. Å utforme programmet som en arena for å granske mentale modeller, utvikle felles visjoner og styrke personlig mestring gjennom gruppebaserte læringsformer vil i så fall være en forutsetning. Senge gir imidlertid få føringer for hvordan dette kan gjøres.

Læring og utvikling som kollektiv prosess

Som vi har sett hevdes det at en organisasjon kun kan lære og handle gjennom at dens medlemmer lærer og handler. Grunnlaget for organisatorisk læring og utvikling blir i så fall å finne i læring og endret praksis hos den enkelte medarbeider (Marnburg 2001: 56). Men dette betyr ikke at læring utelukkende er et individuelt anliggende. For det første kan det argumenteres for at organisasjoners kompetanse ikke er lik summen av medarbeidernes kompetanse, ei heller er tilfang av ny kompetanse på organisasjonsnivå nødvendigvis proporsjonal med ny kompetanse på individuelt nivå. Dette er åpenbart i de tilfeller der medarbeidere tilegner seg kompetanse som ikke anvendes i organisasjonens virksomhet. I dette tilfellet vil summen av individuell kompetanse øke raskere enn organisasjonens kompetanse.

Etter- og videreutdanning er det virkemiddelet som behandles i denne oppgaven, og da målgruppen for en EBM er virksomhetens medarbeidere kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i individuell læring og utvikling som en forutsetning for utvikling av organisasjonens kompetanse. Selv med dette som utgangspunkt er de fleste teorier om lærende organisasjoner enige om at individuell læring også i en stor grad er en kollektiv prosess. På dette punktet er de dermed samstemte med sosiokulturell læringsteori, som sier at *”læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser”* (Säljö 2001: 242). Peter Senge påpeker betydningen av felles visjoner og gruppelæring (Senge 1991). Von Krogh og Nonaka vektlegger samtaler og kontekst (von Krogh m.fl. 2001). Argyris er opptatt av kulturelle imperativer og mellommenneskelige relasjoners betydning for læring i organisasjoner (Marnburg 2001: 99).

Det er min opplevelse av det finnes noen grunnelementer som er mer eller mindre felles for de fleste av teoriene som behandler organisasjoners læring. Dette kan uttrykkes i form av et sett spørsmål som må settes på organisasjonens agenda og behandles kollektivt gjennom dialog og felles refleksjon i en prosess rettet mot å utvikle organisasjonens endringskompetanse. Listen under er min forståelse av hvordan disse spørsmålene ser ut:

1. Gransking av og refleksjon over eksisterende virkelighet og praksis

- Hvor er vi?
- Hva er det egentlig vi gjør?
- Hvorfor gjør vi det?
- Hvordan gjør vi det?
- Hvorfor gjør vi det på den måten?

2. Artikulering av mål og visjoner

- Hvor er det vi vil?
- Hvorfor vil vi dit?

3. Læring og mestring

- Hvordan kan vi komme dit?
- Hvilke alternativer finnes til eksisterende praksis?

En organisasjon som mestrer denne prosessen, og evner å integrere den som en naturlig del av sin daglige virksomhet vil kunne oppnå en høy grad av endringskompetanse. Første skritt på veien mot dette målet vil imidlertid være å lære prosessen selv; altså lære å lære. Tar vi utgangspunkt i påstanden om at individuell læring er en forutsetning for at organisasjonen skal lære, må vi dermed begynne med å gi enkeltpersoner og grupper trening i å mestre denne prosessen. I neste kapittel redegjør jeg for hvordan Henry Mintzberg mener dette bør foregå.

4 Lederutdanning

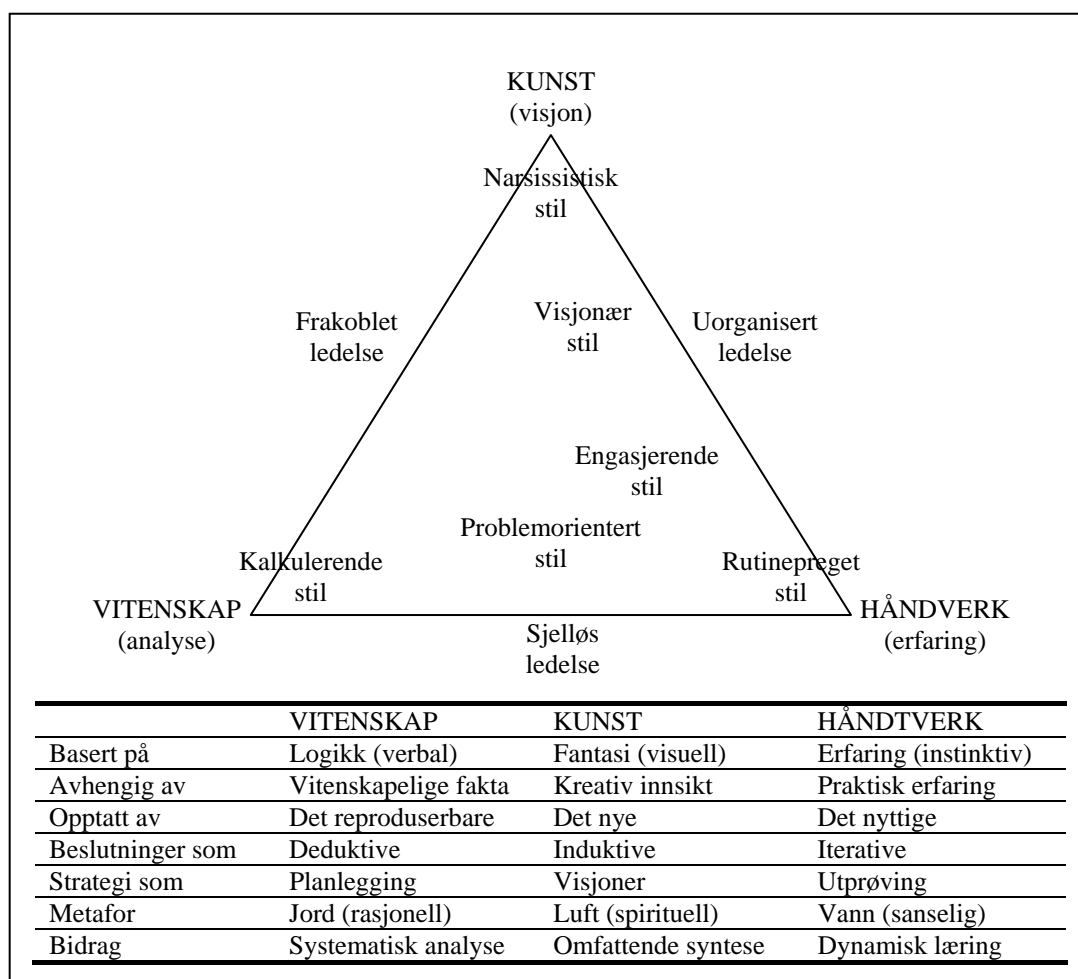
Som nevnt innledningsvis er ledere og andre nøkkelpersoner i organisasjonen den primære målgruppen for TINEs erfaringsbaserte masterprogram. I tillegg har vi sett at ansvaret for organisasjonens læringsprosesser gjerne legges på ledernes skuldre. Det blir derfor nærliggende å vurdere programmets utforming i relasjon til organisasjonens lederutviklingsprosesser. Selv om det finnes et utall varianter innenfor lederutvikling generelt, er det få tilbud i form av formelle utdanningsprogram. Forretningsskolenes MBA programmer må kunne sies å dominere dette markedet i dag. Også mange av TINE ledere har en MBA utdanning, og intervjumaterialet fra forrige fase av prosjektet (Folland m.fl. 2006) kan tyde på at kombinasjonen meier- og matfag/MBA nærmest er en de facto standard for mange lederstillinger i TINE. Men flere av informantene som hadde fullført en MBA ga uttrykk for at det viktigste denne utdannelsen hadde gitt dem var muligheten til å bygge personlige nettverk med ledere i andre organisasjoner som også deltok. Det faglige innholdet hadde liten nytteverdi i forhold til deres egen ledergjerning.

Hvis MBA utdannelsen ikke er svaret på TINEs behov, hva er da ”feil” med den, og hvilke alternative tilnærminger finnes det til en formalisert lederutdanning? Det finnes faktisk en person som har svart på disse spørsmålene allerede. Professor Henry Mintzberg ved McGill University i Canada er av mange ansett som noe av en guru innen organisasjon og ledelse som akademisk disiplin. Han har en imponerende evne til presise beskrivelser av komplekse fenomener, samt til kritisk granskning av fenomener de fleste av oss ikke en gang er i stand til å få øye på fordi vi er så vant til å se dem. I boken *Managers not MBAs* retter han skarp kritikk mot den amerikanske business school modellen for lederutvikling og lederutdanning, manifestert gjennom institusjonenes MBA programmer. I følge Mintzberg utdanner disse programmene ”... the wrong people in the wrong ways with the wrong consequences” (Mintzberg 2004: 6). Første halvdel av boken er rettet mot å underbygge denne påstanden. I andre halvdel av boken skisserer Mintzberg en alternativ modell for å utdanne og utvikle ledere. I kontrast til min opplevelse av teoriene om lærende organisasjoner opplever jeg Mintzberg som *svært* konkret i sine retningslinjer for utforming av et formelt utdanningsopplegg.

Foruten mange års erfaring med organisasjonsstudier, lederutvikling og lederutdannelse, bygger Mintzberg sin argumentasjon på nitidige studier av hva ledere faktisk gjør når de praktiserer ledelse (Mintzberg 2004: 1973). Hans bidrag er relevant også fordi han sier noe om hva ledelse er og bør være. Refleksjoner over dette bør ligge til grunn for en hver utforming av formelle programmer som tar sikte mot å utvikle og/eller utdanne ledere, fordi synet på hva ledelse er, bevisst eller ubevisst, uvilkårlig vil gjenspeiles i programmets form, innhold og innramming. Mintzbergs påstand er at forretningsskolene baserer sine MBA programmer på et for snevert syn på ledelse. For skams skyld skal det sies at Mintzbergs kritikk er rettet mot de *amerikanske* MBA programmene, og dermed ikke nødvendigvis er like presise i forhold til norske utgaver av utdannelsen. Men de norske programmene er tross alt å betrakte som en "importvare", og det faglige miljøet rundt dem er i stor grad sammensatt av personer som selv har sin utdanning fra amerikanske forretningsskoler. Det er derfor ikke urimelig å anta at Mintzbergs argumentasjon også kan være gyldig under norske forhold.

4.1 Ledelse som en praksis

I følge Mintzberg er ledelse verken en vitenskap eller en profesjon, og kan derfor ikke undervises i konvensjonell forstand. Ledelse er en praksis, og må derfor baseres på erfaring. Ledelse er en kunst som involverer innsikt, visjon og intuisjon (Mintzberg 2004: 10). Man kan ikke lese seg til å mestre en kunstform mer enn man kan lære å sykle eller svømme av en lærebok. For å bli kunstner må man øve, og alle store kunstnere utvikler sitt eget unike uttrykk. Gjennom denne tilnærmingen til ledelse distanserer Mintzberg seg både fra Taylors prinsipper for "Scientific Management" og fra Peter Drückers målstyringsprinsipper (Mintzberg 2004: 10-11). Men det betyr ikke at ledere ikke kan nyttegjøre seg fagkunnskap og vitenskapelig innsikt, på samme måte som kunstnere nyttegjør seg kunnskap om ulike teknikker og uttrykksformer i tillegg til innsikt i hva andre kunstnere har gjort og gjør. For å illustrere alternative tilnærminger til ledelse introduserer Mintzberg en modell som fremstiller ulike ledelsesstiler som en balanse mellom tre poler; kunst, håndverk og vitenskap (figur 4.1). Trekanten i modellen kan nærmest betraktes som et tredimensjonalt koordinatsystem der ulike ledelsesstiler kan plasseres i henhold til graden av betydning de legger hver av de tre dimensjonene.



Figur 4.1: Tre poler i ledelsesstil (Mintzberg 2004: 93)

Allerede i bokens undertittel – *A hard look at the soft practice of management and management development* – plasserer Mintzberg seg selv i dette landskapet. At han fokuserer på de myke sidene ved ledelse øker, slik jeg ser det, hans kompatibilitet med den skandinaviske ledelsestradisjonen, som på mange måter kan karakteriseres som mykere enn den amerikanske tradisjonen. Som vi vil se underbygger Mintzbergs argumentasjon denne antakelsen, i det han skjeler til Europa i jakten på alternative modeller for lederutvikling. De amerikanske forretningsskolenes MBA programmer, mener han, er velegnet til å utdanne spesialister i ulike forretningsfunksjoner, men ikke til å utdanne ledere. At de allikevel oppfattes ikke bare som en lederutdannelse, men som selve *Lederutdannelsen* har en lang rekke uheldige konsekvenser.

4.2 Svakheterne ved MBAs

Det først MBA programmet ble introdusert i 1908 ved Harvard University av akademikere som, uten førstehånds forretningserfaring, satte ut for å avdekke og videreformidle forretningslivets underliggende vitenskap. Formålet var å utvikle ledelse som en profesjon (Mintzberg 2004: 21, 22). Etter en eksplosjonsartet vekst gikk utdannelsen inn i en krise mot slutten av 1940-tallet, både på grunn av manglende akademisk kredibilitet og fordi faget ikke klarte å holde følge med utviklingen i forretningslivet (Mintzberg 2004: 24-25). Etter to studier i 1959, initiert av næringslivsinteresser, gjennomgikk MBA programmene en omfattende revisjon, rettet mot å øke deres akademiske troverdighet gjennom økt fokus på forskning og utvikling av studentenes analytiske og akademiske ferdigheter (Mintzberg 2004: 27-28). Siden har det, i følge Mintzberg, ikke skjedd stort med de grunnleggende prinsipper i utdannelsen: *"Business schools pride themselves in teaching about new product development and strategic change, yet their flagship, the MBA, is a 1908 degree with a 1950s strategy"* (Mintzberg 2004: 7). Årsaken til at dette i dag fremstår som et stadig større problem er, i følge Mintzberg, at MBA utdannede har fått en nærmest total dominans ved rekruttering til en lang rekke stillinger, herunder mange lederposisjoner.

Feil mennesker: "Det er aldri for sent å lære, men noen ganger er det for tidlig"

(Charles Schulz sitert i Mintzberg 2004: 9). At ledelse må være erfaringsbasert er Mintzbergs fremste argument for at MBA programmene utdanner feil mennesker til ledere. *"... trying to teach management to someone who has never managed is like trying to teach psychology to someone who has never met another human being"* (Mintzberg 2004: 9). Ved å snakke om naturlige ledere gjør Mintzberg seg til advokat for tanken om at lederegenskaper – i hvert fall til dels – er medfødte. Gjennom arbeid i organisasjoner og reell forretningserfaring viser det seg hvem som har disse egenskapene og hvem som ikke har dem. Først da er det hensiktsmessig å begynne skoleringen, og da kun av dem som har vist vilje og evne å lede (Mintzberg 2004: 9, 16). Erfaringen er nødvendig for å kunne forstå kompleksiteten i organisasjons- og forretningslivet, og slik ivareta håndverket i ledelse. De personlige egenskapene er nødvendige for å skape visjoner og engasjement, og slik ivareta kunsten i ledelse. Uten disse er vitenskapen i ledelse det eneste vi sitter igjen med, noe som reduserer

ledelse til en akademisk analytisk øvelse. Det er nettopp dette Mintzberg anklager MBA programmene for å gjøre: ”... *conventional MBA students graduate with the impression that management is analysis, specifically the making of systematic decisions and the formulation of deliberate strategies*” (Mintzberg 2004: 10). Dette medfører at selv de studentene som med tiden kunne ha utviklet seg til “ekte” ledere får sitt syn på ledelse pervertert i en slik grad at de trolig aldri vil kunne oppfylle sitt naturlige potensial (Mintzberg 2004: 14, 20). Mintzberg konkluderer dette kapittelet med at det vi trenger er ledere med mellommenneskelige ferdigheter, ikke med akademiske vitnemål, fordi ”... *in the larger organizations especially, success depends not on what the managers themselves do, as allocators of resources and makers of decisions, so much as on what they help others to do*” (Mintzberg 2004: 18).

Mintzberg understreker at denne kritikken først og fremst er rettet mot de konvensjonelle MBA programmene, som stort sett utdanner unge mennesker uten særlig arbeidserfaring. Hva angår de såkalte Executive MBA (EMBA) programmene sier Mintzberg at disse utdanner ”... *the right people in the wrong ways with the wrong consequences*” (Mintzberg 2004: 6). Disse er rettet mot de riktige menneskene; personer som allerede har en betydelig arbeidserfaring, og ofte også ledererfaring. Men metodene og konsekvensene blir fortsatt feil fordi forretningsskolene sjelden klarer å nyttegjøre seg disse studentenes erfaring i undervisningen. I stedet forsøker de å gjøre det samme med disse som de gjør med studentene i de konvensjonelle MBA programmene. Hva er det så Mintzberg mener at forretningsskolene gjør med sine MBA studenter?

Feil måter: ”*Undervisningens andrehåndskunnskap er hemmeligheten bak dens middelmådighet*” (Alfred N. Whitehead sitert i Mintzberg 2004: 20). I følge Mintzberg bidrar både innholdet og utformingen av MBA programmene til å undergrave våre organisasjoner og våre samfunn når studentene derfra gjennom sin praksis realiserer det han kaller ”... *a false impression of managing*” (Mintzberg 2004: 20). Selv om reformen av MBA programmene etter 1959 førte til en ny periode med eksplosiv vekst, mener Mintzberg at den først og fremst styrket forskningen på området. Undervisningen og utviklingen av ledere kom i annen rekke. Mintzberg

siterer James March som hevdet at undervisningen primært fungerte som en gunstig måte å finansiere forskningen på (Mintzberg 2004: 29).

Selv om introduksjonen av samfunnsvitenskapene i MBA programmene etter 1959 en stund så ut til å kunne medføre en bredere og mer sammenhengende tilnærming til ledelse, ble disse etter en periode skilt ut i egne enheter og frakoblet fagene som inngikk i MBA programmene (Mintzberg 2004: 31). Det er nettopp denne tendensen til fragmentering Mintzberg mener ble den største svakheten ved innholdet i MBA programmene. Ulike forretningsfunksjoner – som økonomi, markedsføring og jus – ble skilt ut og koblet fra hverandre. Selv når det ble undervist i tverrfunksjonelle tema skjedde dette innenfor rammene av enkeltfunksjoner (Mintzberg 2004: 31). I stedet for å gå ut av boksen og studere sammenhengen mellom ulike funksjoner og andre faktorer i et overordnet perspektiv, forblir man på innsiden og myser ut mot omverdenen uten mulighet til å utvikle en reell forståelse av helhet og sammenheng. Selv om de ulike forretningsfunksjonene er viktige elementer i ledelse, består helheten av mer enn summen av delene: *"Management is not marketing plus finance plus accounting and so forth. It is about these things, but it is not these things"* (Mintzberg 2004: 33). Dessverre ble ledelse ofte løsrevet fra forretningsfunksjonene i undervisningen og i beste fall ble det avholdt kurs *om* ledelse, men ikke *i* ledelse. Etter hvert ble også disse erstattet av kurs i strategisk analyse som en ny forretningsfunksjon. Dermed var fragmenteringen av ledelsesutdannelsen komplett i et reduksjonistisk sett av ulike spesialiseringer. Ledelse, som handler mer om integrasjon og sammenheng enn om spesialisering og fragmentering, forsvant dermed ut av programmene (Mintzberg 2004: 34-36).

"The old joke about the MBA standing for management by analysis is no joke at all" (Mintzberg 2004: 36). Analysen er i sin natur reduksjonistisk, i det dens formål er å bryte analyseobjektet ned i dets enkelte bestanddeler. Dermed kobles delene fra hverandre, og helheten forsvinner. I følge Mintzberg handler ledelse om den motsatte prosessen, nemlig syntese. I motsetning til analysen er syntesen holistisk av natur. Dens formål er å sette sammen delene til en helhet, og skape sammenheng: *"Synthesis is the very essence of management. Within their own contexts, managers have to put things together in the form of coherent visions, unified organizations, and so forth"* (Mintzberg 2004: 37). Dette betyr ikke at analyse ikke inngår i ledelse; det er analysen

som gir innhold til syntesen. Men å undervise i analyse uten syntese er som å fremstille menneskekroppen som en samling ben: *"Nothing holds it together, no sinew or muscle, no flesh or blood, no spirit or soul"* (Mintzberg 2004: 37).

Undervisningens dekontekstualiserte form gjør forretningsskolene til en lite egnet arena når studentene skal lære å beherske syntesens kunst. Syntesen må per se være kontekstualisert, fordi dens utfordringer, form og resultater er situasjonsavhengig. Mintzberg siterer en professor ved Stanford University, som hevder at så mye som 80 % av MBA pensum ved amerikanske forretningsskoler utelukkende er rettet mot analytisk problemløsning (Mintzberg 2004: 38). Selv de mest anerkjente undervisningsinstitusjonene fremstiller strategiutforming som analytiske beslutninger, og glemmer dermed strategiens primære funksjon som er å styrke *andres* mulighet til å fatte beslutninger (Mintzberg 2004: 38). Ideelt sett bør en god strategi kunne danne grunnlag for *alle* beslutninger som fattes, på *alle* nivå i organisasjonen. *"Formal management education typically emphasize the development of problem-solving and decision-making...but give little attention to the development of skills required to find the problems that need to be solved, to plan for the attainment of desired results, or to carry out operating plans once they are made"* (Livingston sitert i Mintzberg 2004: 38-39).

I følge Mintzberg bidrar også undervisningsmetodene til dekontekstualiseringen av MBA programmene. Selv om tradisjonell tavleundervisning til dels er erstattet av forsøk på mer virkelighetsnære metoder, lykkes disse sjelden i å rekontekstualisere undervisningen på en måte som skaper annet enn bleke etterligninger av den virkelighet faktisk ledelse foregår i (Mintzberg 2004: 43). Mens ledere opererer i *"kalkulert kaos og kontrollert uorden"*, forholder studentene seg til kontrollerte simuleringer med faste parametere og riktige og gale svar (Mintzberg 2004: 44).

I løpet av 1960-tallet delte den amerikanske lederutdannelsen seg tilsynelatende i to leire. Carnegie-leiren søkte å gjøre ledelse til en vitenskap, blant annet gjennom simuleringer basert på eksisterende forskning. Harvard-leiren søkte å gjøre ledelse til en profesjon, blant annet gjennom å basere undervisningen på case-studier (Mintzberg 2004: 47). Det største problemet med slike case-studier er at de utelukkende er basert på en tekstlig fremstilling av fakta. All den tause kunnskap, kulturelle kompetanse og så videre, som ledere benytter seg av i sin daglige virksomhet, vies liten eller ingen

oppmerksomhet. Også disse mer virkelighetsnære undervisningsmetodene reduserer dermed ledelse til analytiske beslutningsprosesser, og viderefører dermed tradisjonen fra tidligere undervisningsmetoder. Selv om de kanskje er mer hensiktsmessige enn forelesninger og tavleundervisning mener Mintzberg at det vi egentlig burde sameligne dem med er reell ledelsespraksis. Det blir da tydelig at simuleringer og case-studier bare favner en liten del av det faktisk ledelse handler om. *"All this about a situation that everyone in the room has read but no one has experienced, for decisions that can be made but never implemented. Some decision making! Some managing!"* (Mintzberg 2004: 51-52). Divergensen på 60-tallet var altså svært overflatisk, og har i ettertid blitt visket helt ut gjennom en konvergerende prosess, der samtlige aktører nå praktiserer en kombinasjon av metodene fra de to leirene. Felles for alle er også at de *"... may be broadening their students' knowledge about business, but they are narrowing their students' perceptions of management"* (Mintzberg 2004: 66). Denne påstanden gjenspeiler Mintzbergs syn på forretningsskolene som gode steder å utdanne forretningsfolk, men dårlige steder å utdanne ledere. Konsekvensene av deres form for lederutdanning viser seg, i følge Mintzberg, i organisasjonenes møterom der ledere *"sit around discussing words and numbers far removed from the images and feel of the situation under consideration, the verbal in place of the visual and the visceral, management as some kind of artifact distant from the situations it so mightily influences"* (Mintzberg 2004: 53).

Mintzberg avslutter kapittelet med en svært ironiserende, og potensielt provoserende, oppsummering av de forestillinger en typisk MBA student sitter igjen med etter endt utdanning (Mintzberg 2004: 67-68). Selv synes jeg denne oppsummeringen er så fornøylig lesning at jeg har falt for fristelsen til å gjengi den i sin helhet (figur: 4.2).

The Impression Left by MBA Education

1. Managers are important people who sit above others, disconnected from the work of making products and selling services. The higher “up” these managers go, the more important they become. At the “top” sits the chief executive who *is* the corporation (even if he or she only arrived yesterday).
2. Managing is decision making based on systematic analysis. To manage, therefore, is significantly to deem. It is more science than art, with no mention of craft.
3. The data for such decision making comes from brief convenient packages of words and numbers, called cases in school and reports in practice. To make decisions, the numbers are “massaged” and the words are debated, perhaps with some added consideration of “ethics”.
4. Under these managers sits their organizations, neatly separated like MBA programs into the functions of finance, marketing, accounting, and so forth, each of which applies its own repertoire of techniques.
5. To bring these functions together, managers pronounce “strategies”, which are very special and, however mysterious, can be understood by people who have been taught industry analysis and given the opportunity to formulate many of them in case study classrooms.
6. The best strategies are clear, simple, deliberate, and bold, like those of the heroic leaders of the most interesting cases.
7. After these MBA managers have finished formulating their strategies, all the other people – known as “human resources” – must scurry around implementing them. Implementation is important because it is about the taking of action, which managers must control but never do.
8. This implementation is, however, no easy matter, because while the managers who have been to business school embrace change, many of those human resources who haven’t resist it. So these managers have to “bash bureaucracy”, by the use of techniques, and then to “empower” whoever is left to do the work they have been hired to do.
9. To become such a manager, better still a “leader”, who gets to sit on top of everyone else, you must first sit still for two years in a business school. That enables you to manage anything.

Figur 4.2: Forestillinger etter fullført MBA (Mintzberg 2004: 67-68)

Feil konsekvenser: ”«*Ulykkelig er det land som mangler helter* »« *Nei, ulykkelig er det land som trenger helter*»” (Bertolt Brecht sitert i Mintzberg 2004: 81). Når nyutdannede MBA studenter, fulle av tro på egen heltestatus, går inn i organisasjonene for å redde disse med velformulerte og analytisk deduserte strategiformuleringer, så praktiserer de ikke bare dårlig ledelse. Ved å okkupere lederstillingene berøver de samtidig organisasjonene deres muligheter for ”ekte” ledelse. I tillegg til å utdanne feil mennesker på feil måte, mener Mintzberg at forretningsskolene legitimerer og oppmuntrer til uetisk og verdiløs atferd, utelukkende motivert av profitt. Dette er et av leddene i ”... *a pervasive corruption*,

from education through management to organizations and into society” (Mintzberg 2004: 70). Og betegnelsen *korruptsjon* er bokstavelig ment. Utdanningsinstitusjonene har selv blitt forretningsinstitusjoner som er mer opptatt av kunder og markedsføring enn av kunnskap og utdanning. Oppmerksomheten er rettet mot deres egen vekst og finansielle verdi, heller enn mot fellesskapets beste. Samfunnsansvaret er glemt til fordel for allianser og støtte fra næringslivet (Mintzberg 2004: 73, 77).

En amerikansk undersøkelse viser at studentenes prioriteringer i løpet av MBA studiene endres *”... from customer needs and product quality to the importance of shareholder value*” (Mintzberg 2004: 73). Det blir viktigere å bruke studietiden til å sikre sin egen posisjon i eliten enn til å faktisk lære noe (Mintzberg 2004: 71). Allikevel går studentene ut av skolen med en tilsynelatende enorm tillit til egne evner. *”The IMD project gave me the confidence to tackle virtually any problem which comes my way, even if it is outside my experience*” (MBA student sitert i Mintzberg 2004: 75). Slik tillit til egne evner som ikke er basert på reell kompetanse kaller Mintzberg arroganse, og han hevder videre at MBA programmene har en særlig evne til å tiltrekke seg og forsterke slike profiler *”... by boosting their confidence to manage while providing little competence to do so. ... If the business schools were really doing their job, were truly creating leaders, their graduates would be known for their humility, not their arrogance*” (Mintzberg 2004: 75). Matrisen i figur 4.3 illustrerer ulike kombinasjoner av kompetanse (competence) og selvtillit (confidence). En alt for stor grad av MBA studentene tilhører, i følge Mintzberg, de arrogante både før de begynner og etter at de er ferdig med utdannelsen. Utdannelsen forsterker, heller enn å dempe deres manglende balanse mellom kompetanse og selvtillit (Mintzberg 2004: 74-75).

		Lav		Kompetanse		Høy	
Selvtillit		De ulykkelige		De uheldige			
		De arrogante		De effektive			
		Høy					

Figur 4.3: Balansen mellom kompetanse og selvtillit (Mintzberg 2004: 74)

Og institusjonene bruker alle midler for å tiltrekke seg unge mennesker med spisse albuer; personer hvis ambisjoner om å komme opp og frem – uten annen grunn enn at de vil opp og frem – kan sikre skolens MBA program en plassering på listene over eliteutdannelse. Reklamekampanjer som ikke står tilbake for verken Coca-Cola eller morgendagens slangemedisin annonserer for MBA programmene med store ord og vendinger som *"world class"*, *"the fast track to success"* og *"fly above the clouds for a global perspective on your business"*. Akademisk nøkternhet og evne til kritisk tenkning har tilsynelatende liten plass i en verden som handler om å klatre på rankinglistene (Mintzberg 2004: 75-76). Videre følges reklamen opp av gratis parkeringsplasser, gourmetmat i kantinene og andre parametere som brukes i rankinglistene. Læring og utvikling av reflekterte mennesker som kan skape en bedre ledelsespraksis kommer i annen rekke; det måles ikke, og har dermed ingen betydning for plassen på listene (Mintzberg 2004: 78-79). Ved at akademia på denne måten underkaster seg et *"terningkastregime"* korrumpes både utdanningen og studentene.

Men det stanser ikke der. Når disse studentene kommer ut i arbeidslivet spør Mintzberg om de ikke egentlig har de mer til felles med leiesoldater – som utelukkende drives av egeninteresse og belønning – enn med ledere. *"Mercenary soldiers flit from one battle to another, chasing the money. Mercenary managers do the same"* (Mintzberg 2004: 91) ... *putting the practice of management out of balance, in favor of calculating and heroic styles"* (Mintzberg 2004: 81). I følge Mintzberg fikk den heroiske lederstilen sitt store gjennombrudd når aksjeverdien (*shareholder value*) ble den dominerende indikator på en virksomhets resultater. Selve formålet med virksomheten ble med dette å sikre aksjonærenes kapital, og lederne ble deres agenter i organisasjonene, med det hele og fulle ansvar for å oppfylle dette formålet – og ikke for stort annet. Lederne ble kjøpt gjennom bonus- og avlønningsordninger som ble knyttet opp mot deres evne til å øke verdien av selskapets aksjer. Nå skulle man kanskje tro at dette ville være et insitament til å skape bedre produkter, til å yte bedre service og til innovasjon, for slik å styrke aksjeverdien. Det motsatte har imidlertid vist seg å være *"den nye ledelsens"* foretrukne virkemidler: *"Products have been rushed to market, brands have been depreciated, customers have been exploited, research has been curtailed, employees have been fired – many, many employees – and financials have been manipulated"* (Mintzberg 2004: 104). Alt for å oppnå – i hvert fall en midlertidig – stigning i aksjeverdien. Når konsekvensene av denne

lederstilen melder seg – og verdien av aksjene dermed synker igjen – er bonusen allerede innkassert, og vår mann har tatt sitt neste skritt på karrierestigen – i en annen organisasjon. Det er da på tide å hente inn neste helt som, etter å ha foretatt de nødvendige nedskrivninger, kan gjenta sin forgjengers ”suksess”. Å skape resultater gjennom utvikling basert på det virksomheten faktisk driver med er for vanskelig, for tidkrevende og – ikke minst – for kjedelig for fremadstormende spenningssøkere med dårlig tid. Det er morsommere og mer lønnsomt å gjøre det de lærte i løpet av sin MBA utdanning: Å bruke analyser og massering av tall til å – gjennom fusjoner, oppkjøp, nedleggelser og ”kreativ” regnskapsføring – pynte på det som kanskje mer enn noe annet påvirker aksjeverdien; nemlig *bunlinjen*. På denne måten bringes korrupsjonen fra forretningsskolene og ut i forretningslivet. Mintzberg underbygger dette med eksempler, artikler, rapporter og statistikk hentet fra amerikansk næringsliv (Mintzberg 2004: 104-118).

Enhver forretningsorganisasjon er avhengig av å finne en form for balanse mellom det James March kaller utforskning og utnyttning (exploration/exploitation. March i Mintzberg 2004: 121). Uten utforskning er det lite å utnytte; uten utnyttning har det liten (økonomisk) verdi å utforske. I en nyetablert innovativ virksomhet vil tyngdepunktet typisk ligge i utforskning, ofte drevet fremover av en teknisk orientert entreprenør. Hvis et sterkt fokus på utforskning får lov til å fortrenge utnyttelsen fullstendig, vil imidlertid virksomheten neppe overleve etableringsfasen. I andre ende av skalaen finner vi de veletablerte selskapene med allerede eksisterende produktlinjer. Her vil tyngdepunktet typisk ligge i utnyttning, for å hente ut størst mulig gevinst av tidligere investeringer i utforskning. Men hvis dette får lov til å fortrenge videre utforskning, står selskapet i fare for å forvitne når det kommersielle potensialet i tidligere innovasjoner er oppbrukt (Mintzberg 2004: 126). Så selv om balansepunktet mellom både/og varierer fra selskap til selskap, vil enten/eller være like katastrofalt i begge ender av skalaen. MBA utdannelsen handler om å utnytte, ikke om å utforske (Mintzberg 2004: 134). Studentene herfra søker seg derfor gjerne til etablerte virksomheter, og når de får dominere ledergruppene i disse skjer det på bekostning av utforskning. Resultatet blir ofte at de taper virksomhetene for deres potensial – og slik skaper pene tall i regnskapet – samtidig som de undergraver mulighetene for en bærekraftig utvikling. Når konsekvensene av dette melder seg er – som vi så ovenfor – bonusen utbetalt og lederen borte (Mintzberg 2004: 128-136).

I følge Mintzberg medfører MBA programmenes herredømme også en byråkratisering av organisasjonene¹¹ (Mintzberg 2004: 137-141). Han utfordrer dermed deres selvgestaltede image som moderne, progressive, endringsorienterte og – ikke minst – dynamiske. Gjennom formelle planer, systemer og resultatmål skal organisasjonens atferd standardiseres. Ved nitidige analyser og kalkulasjoner skal alt som betyr noe tallfestes (ergo blir det som ikke kan tallfestes uten betydning). Fordi lederstilen plasserer lederen på et kontor, høyt hevet over resten av organisasjonen, må makt og myndighet sentraliseres. *"The consequence is overcentralization in some areas, through the making of decisions that should have been delegated, and overformalization in others, by expecting systems to control what direct decision making can not. ... And this in a time, especially in hightechnology industries, when we need to favor teamwork, collaboration, and networks"* (Mintzberg 2004: 138).

I siste del av sin redegjørelse for MBA programmenes uheldige konsekvenser diskuterer Mintzberg de sosiale og samfunnsmessige problemene som oppstår når heldedyrking og utilitarisme opphøyer grådighet og egoisme til dyder. En MBA utdannet elite er i ferd med å etablere seg som et nytt aristokrati, uten legitimitet. Våre menneskelige verdier degraderes, og samfunnet som sådan korrumpes (Mintzberg 2004: 142-154). Selv offentlig sektor er i ferd med å bli ødelagt ved at *New Public Management* forsøker å tvinge offentlige virksomheter inn i en forretningsmodell (Mintzberg 2004: 158). Denne delen faller imidlertid såpass på siden av tema for denne oppgaven at jeg velger å ikke bruke plass på den her.

Det kan kanskje være vanskelig å gjenkjenne Mintzbergs beskrivelser som en dominerende trend i Norge. Noen vil nok derfor beskyldte Mintzberg for å male fanden på veggen, for å være ubalansert og spekulativ eller i hvert fall for å sette ting på spissen. Og det siste er han muligens skyldig i. Men gode modeller er vanligvis basert på forenklinger og arketyper; ved å sette ting på spissen blir budskapet gjerne tydeligere. Dette spillerommet må vi innrømme ham. En alternativ forklaring hvis vi har problemer med å kjenne igjen det bildet Mintzberg tegner kan ganske enkelt være at USA ligger noen år foran Norge i sin utvikling på dette området. Men helt siden George Kenning gjorde sitt inntog i norsk næringsliv på 1950-tallet, har vi sett hvor

¹¹ Mintzberg definerer byråkrati som standardisering, formalisering, sentralisering og regelstyre.

mottagelig det er for trender fra USA¹², og konsultentselskapenes stadig økende popularitet synes å bidra til å bane veien for enkle, standardiserte løsninger basert på oppskrifter som ofte importeres fra konsultentselskapenes amerikanske moderorganisasjoner¹³. I tillegg tyder det sterke fokus på *shareholder value* som viktigste målestokk for suksess i våre finansielle nyhetskanaler på at denne forutsetningen allerede er på plass. Hvis MBA utdannelsen kommer til å spille en like dominerende rolle i våre organisasjoners ledergrupper som i de amerikanske, kan den norske *sonderweg*¹⁴ bli siste skanse i forsvaret mot en utvikling lik den Mintzberg beskriver. Med mindre vi finner en annen måte å utdanne våre ledere på...

4.3 En alternativ vei til ledelse

Etter å ha lest første halvdel av Mintzbergs bok er det lite annet enn ruiner igjen av de amerikanske MBA programmenes storhet. Andre halvdel av boken handler om hva Mintzberg ønsker å bygge på disse ruinene. Basert på studier av eksisterende og tidligere lederutdanningsprogrammer, samt egen praktisk erfaring fra området, skisserer Mintzberg åtte grunnleggende forutsetninger:

1. Lederutdanning bør forbeholdes praktiserende ledere (Mintzberg 2004: 243-246). Ledere kan videreutvikles, men ikke skapes, i klasserommet. Den erfaring praktiserende ledere tar med seg inn beriker klasserommet som læringsarena. I tillegg vil mennesker som har fått prøve seg opp imot "livets harde realiteter" møte med større ydmykhet og innsikt i egne styrker og svakheter. Deltakerne må ha bevist sitt lederpotensial før de velges ut til en lederutdanning. Utvelgelsen må derfor foretas av dem som har observert kandidatens lederegenskaper i praksis; med andre ord dem som jobber eller har jobbet sammen med kandidaten. Kandidatens formelle bakgrunn bør tillegges mindre betydning. Den erfaring en kvalifisert kandidat sitter inne med vil være en mye mer solid plattform for utvikling enn tidligere formell utdanning. At organisasjonen fullfinansierer utdannelsen kan være et effektivt insitament for organisasjonen til å vektlegge en grundig utvelgelsesprosess. Dette reiser imidlertid et

¹² Se Kalleberg 1991: *Kenningstradisjonen i norsk ledelse* for en nærmere redegjørelse.

¹³ Mintzberg karakteriserer slike løsninger som "*structure of the day*"; moter som bidrar til å forme våre organisasjoner (Mintzberg 1989: 109).

¹⁴ Francis Sejersted beskriver under overskriften *Den norske "Sonderweg"* (1993) hvordan tradisjon og kultur medfører at internasjonale trender har en tendens til å få andre konsekvenser i Norge enn i andre land.

spørsmål, som Mintzberg også besvarer: *"Why invest in people who might leave? I reverse this: If that is the organization's attitude, then its people will be inclined to leave! ... My advice to good managers in such situations is to find an employer who respects their talent"* (Mintzberg 2004: 244, 245).

Det er ikke opplagt når i karriereløpet en formell lederutdanning bør påbegynnes. Ferske ledere vil ha et stort læringsbehov, og en tilsvarende motivasjon for å lære. I tillegg vil de ikke være formet som ledere ennå, og dermed mer åpne for impulser. Imidlertid mangler de ledererfaring, noe eldre ledere vil ha i rikt monn. Disse kan på den annen side være mindre motivert for læring, særlig hvis de nærmer seg slutten av karrieren. I tillegg kan de være mindre mottakelige, fordi de allerede har funnet en form som fungerer for dem. Midtveis i karrieren synes dermed å fremstå som et fornuftig kompromiss. Et alternativ kan være et differensiert opplegg: et rent ledelsesorientert løp for dem som er midtveis, og et løp med sterkere innslag av sentrale forretningsfunksjoner for ferske ledere. *"In both cases, however, the education should be combined with other forms of management development ... Junior managers can particularly benefit from mentoring alongside educating"* (Mintzberg 2004: 246).

2. Klasserommet bør basere utdanningen på ledernes egen erfaring (Mintzberg 2004: 246-248). Dette innebærer både at tidligere erfaringer brukes som basis for refleksjon, abstraksjon og teoretisering, og at utdanningen foregår parallelt med deltakernes daglige virksomhet, slik at nye erfaringer kan skapes underveis og ny praksis utvikles fortløpende. Å kombinere jobb og utdanning på denne måten kan skape en spenning som må håndteres. Å bruke for mye tid på utdannelsen kan gjøre arbeidssituasjonen mer stressende. Å bruke for lite tid vil gå utover læringsutbyttet. I sin egen praksis opererer Mintzberg med moduler på en til to uker med et par måneders mellomrom for å skape rom for en dypere form for læring uten å ødelegge kontinuiteten i deltakernes arbeid. Slike gjentatte skifter mellom arbeid og utdanning vil også skape et bindeledd mellom klasserommet og arbeidssituasjonen, og dermed forsterke forbindelsen mellom læring og praksis.

Den naturlige erfaring deltakerne har med seg og stadig utvider er nettopp det man forsøker å etterligne gjennom case-studier, feltarbeid og andre aksjonsorienterte

læringsmetoder. Men uansett hvor autentiske gjennomføringen av disse metodene blir er de fortsatt bare etterligninger. *"The most powerful learning comes from reflecting on experiences that have been lived naturally. Indeed, because every practicing manager is loaded with such experiences, a classroom full of such managers makes for a most remarkable learning situation"* (Mintzberg 2004: 247). Å ta utgangspunkt i den enkelte deltaker på denne måten har klare paralleller til skreddersydde utdanningsopplegg, noe som kan være svært ressurskrevende. Men Mintzberg har en alternativ tilnærming som kan skape den fleksibilitet som er nødvendig. Han sammenligner utdanningsprogrammet med et typehus, der eksteriøret utformes og realiseres i form av standardløsninger, mens interiøret utformes og realiseres av "innbyggerne". Programmet består av rammer som gir utdanningen en overordnet struktur, mens innholdet formes av deltakerne med utgangspunkt i deres behov og erfaring. *"There is too much teaching and not enough learning in management education"* (Mintzberg 2004: 248). Det betyr ikke at instruktøren er overflødig, men at rollen må tilpasses situasjonen. *"Learning takes place where the push of the teacher meets the pull of the learners"* (Mintzberg 2004: 248).

3. Innsiktsfulle teorier hjelper ledere å skape mening av sin erfaring (Mintzberg 2004: 249-252). *"It would be nice if we could carry reality around in our heads and use it to make our decisions. Unfortunately, no head is that big"* (Mintzberg 2004: 249). Teorier er forenklede modeller av virkeligheten; konseptuelle rammeverk som hjelper oss å forstå og skape mening i den kompleksitet vi, som sosiale individer, til en hver tid er omgitt av. Vi bruker teorier hele tiden, uansett om vi er klar over det eller ikke. Og det finnes ikke en sann, global og allmenngyldig teori. Når vi forenkler velger vi et perspektiv, og teorien blir dermed et uttrykk for det perspektiv vi velger. Det blir derfor meningsløst å tilby ledere ferdige oppskrifter som de skal ta med tilbake til sine organisasjoner. Å lete etter formelen for suksess er en mye brukt formel for fiasko. Det ledere trenger er innsikt i et sett alternative teorier som, gjennom å belyse et fenomen fra ulike perspektiv, kan bidra til informert praksis. Et hovedformål med lederutdanning er å utvikle visdom¹⁵: *"This requires a thoughtful*

¹⁵ Visdom er mer enn kunnskap og kompetanse. Kunnskapsforlagets ordbok definerer det som *"stor klokskap; dyp innsikt"*. Oxford dictionary definerer den engelske ekvivalenten (*wisdom*) som *"the body of knowledge and experience that develops within a specified society or period"*.

atmosphere in the classroom, where individuals can probe into their own experience, primed by interesting ideas, concepts, theories” (Mintzberg 2004: 249).

Å fremstille en bestemt teori som den ene sanne, gjør læring til indoktrinerer. Foreskrivende (*prescriptive*) teorier, som forsøker å si noe om hvordan verden *burde* fungere, brukes ofte slik. De representerer ofte mer et problem enn en løsning, fordi situasjonene de skal brukes i er så varierte. Beskrivende (*descriptive*) teorier er bedre egnet til å skape innsikt i hvordan verden faktisk fungerer, slik at ledere kan utvikle sine egne oppskrifter, tilpasset deres egne behov i situasjonen. Gode teorier kan utfordre konvensjonelle forestillinger, og slik fremprovosere tenkning på et dypere nivå. Motstridende teorier kan medføre et ubehag som fremtvinger refleksjon over og bevissthet om mangfoldigheten i de perspektiv som til en hver tid omkranser et gitt fenomen. Å skape bevissthet rundt hvilke implisitte teorier (*theories-in-use*) ledere faktisk bruker, kan åpne for alternerende teorier som utvider spekteret av tilgjengelige modeller for fortolkning og forståelse: *”No manager can be better than the conceptual framework he or she uses. That is the basis of wisdom” (Mintzberg 2004: 252).*

4. Gjennomtenkt refleksjon over erfaring i lys av konseptuelle ideer er nøkkelen til lederes læring (Mintzberg 2004: 253-256). *”Most people do not accumulate a body of experience. Most people go through life undergoing a series of happenings, which pass through their systems undigested. Happenings become experiences when they are digested, when they are reflected on, related to general patterns, and synthesized” (Saul Alinsky sitert i Mintzberg 2004: 254).* Dagens ledere har, i følge Mintzberg, et desperat behov for ”tenkepauser”; å ta et skritt tilbake for å reflektere over den massive strøm av hendelser og opplevelser de hver dag er en del av. Refleksjon handler om å skape mening, og innebærer undring, utforskning, analyse, syntese og sammenkobling. Dette krever nysgjerrighet, våkenhet og engasjement. Refleksjon skjer i den enkeltes hode, men prosessen som fasiliterer den kan godt være kollektiv. Å dele egne erfaringer og refleksjoner i mindre grupper kan bidra til dypere fortolkninger. Innsikt som skapes her kan deretter deles i klasserommet. Læringssituasjonen må tilpasses og ta høyde for disse tre refleksjonsnivåene.

Å bringe sammen ledere fra samme organisasjon kan underlette kommunikasjonen i gruppene, mens grupper sammensatt av deltakere fra ulike organisasjoner kan utvide synsfeltet. Alternering mellom ulike gruppekonstellasjoner kan derfor være det ideelle. Instruktørene må anerkjenne at deltakerne har like mye å lære av hverandre som av dem, og at de selv kan ha like mye å lære av deltakerne som av sin egen forskning. Dette betyr ikke at instruktøren skal sitte på sidelinjen som observatør, men heller være en aktiv deltaker ”... *by dropping in interesting conceptual materials and helping to stir occasionally*” (Mintzberg 2004: 256). “*The purpose of getting people together for development is neither to fill them full of concepts nor to provide them with an opportunity to talk; it is to stimulate learning at the interface of these two: where concepts, seriously presented, meet experiences, deeply lived*” (Mintzberg 2004: 210).

5. Kompetanseutveksling hever lederes bevissthet rundt egen praksis (Mintzberg 2004: 257-262). Mintzberg bruker et kompetansebegrep som ligger nærmere ferdigheter (*skills*) enn det brede kompetansebegrepet som ligger til grunn i denne oppgaven, der ferdigheter bare er en av flere komponenter. For presisjonens skyld velger jeg derfor å bruke betegnelsen ferdigheter i dette avsnittet. Utøvelsen av ferdigheter i en lederstilling er det som omformer tanker til handlinger. Men å utvikle slike ferdigheter i et klasserom kan være vanskelig fordi det krever trening, eksperimentering, veiledning og kontinuerlige tilbakemeldinger. I følge Mintzberg er dette ferdigheter som er ikke er særlig utbredt i akademia. Derfor har ulike lederutviklingsopplegg fått lov til å dominere denne arenaen fremfor de formelle lederutdanningsprogrammene. Allikevel mener Mintzberg det finnes en tilnærming til ferdighetsutvikling som passer i klasserommet; han kaller den kompetanseutveksling (*competency sharing*).

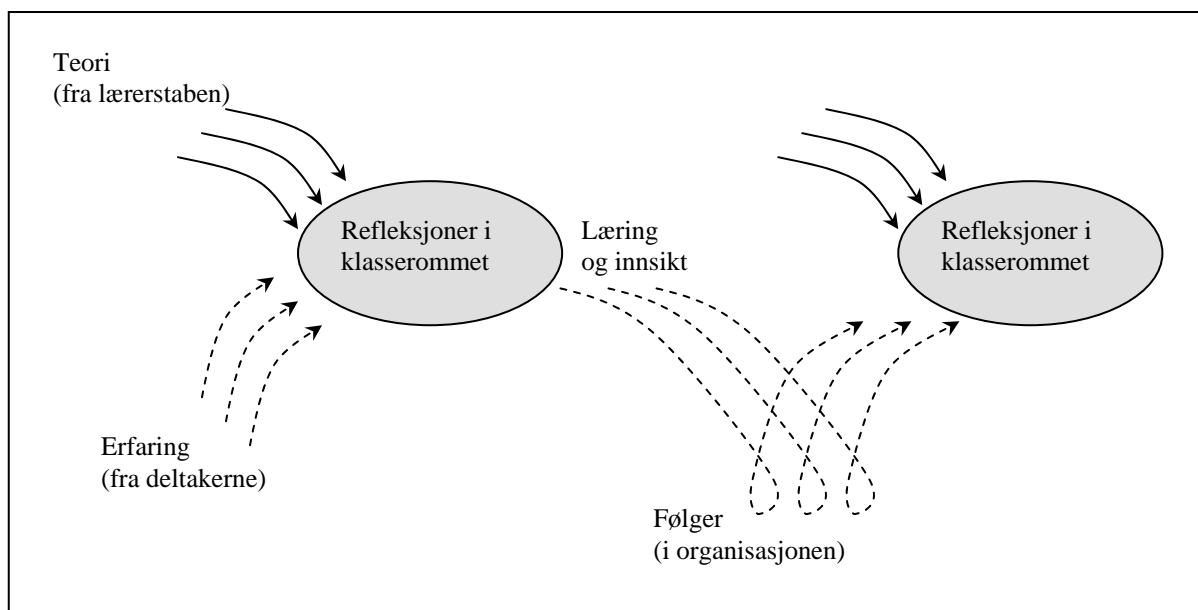
Et klasserom fylt med ledere vil bugne av praktisk erfaring med ulike ferdigheter. I følge Mintzberg elsker ledere både å dele sine egne erfaringer med andre og å få innsikt i andres erfaringer. På denne måten kan både gode og dårlige, gjennomtenkte og trivielle praksiser bringes ut i lyset og gjøres til gjenstand for felles refleksjon og vurdering. I dette ligger det et stort potensial for læring og utvikling av bevissthet rundt egne ferdigheter og egen praksis: “*It is difficult to imagine any adult being turned into a strategic thinker in a classroom. But competency sharing can certainly*

make a manager more aware of strategic thinking – what it is, how it works, who does it, when it is necessary – and so improve his or her use of it” (Mintzberg 2004: 262).

6. Etter refleksjon i klasserommet kommer læring gjennom dens følger i organisasjonen (Mintzberg 2004: 262- 264). De fleste organisasjoner bruker etter- og videreutdanning utelukkende til å skape personlig utvikling. På denne måten unnlater de å utnytte et enormt potensial. Utvelgelsesprosessen (beskrevet under punkt 1) forutsetter en sterk toveis forpliktelse mellom organisasjonen og den enkelte. Denne forpliktelsen strekker seg ut over klasserommet. Organisasjonen må følge opp med å tilrettelegge for og forvente at ny kunnskap og nye ferdigheter tas i bruk og spres internt i organisasjonen. Den lærende må gå over i en lærerrolle, og aktivt jobbe for å utvikle sine egne folk gjennom å dele ideer, erfaringer og ny innsikt. Et problem i denne sammenhengen er at ledere ofte er alene om å delta i et utdanningsløp. Når de kommer tilbake til organisasjonen blir det derfor lett å føle seg isolert: *”They have learned new things and wish to make changes. But no one seems to care”* (Mintzberg 2004: 264). Dette leder til frustrasjon. En nærliggende måte å omgå dette problemet på er å sende grupper av ledere sammen, både for at de skal kunne arbeide sammen med programmet og for at gruppen skal danne et fellesskap for videreutvikling og spredning av kunnskap og kompetanse når den er tilbake i organisasjonen.

7. Alle de grunnleggende prinsippene bør samles i en prosess rettet mot erfaringsbasert refleksjon (Mintzberg 2004: 264-268). Mintzberg er anerkjent for sin evne til å syntetisere, og det er nettopp det han gjør under denne overskriften. I ett enkelt avsnitt setter han forutsetningene ovenfor inn i en sammenhengende helhet:

”As illustrated in [figur 4.4], the managers bring their experience to the classroom, where faculty introduce various concepts, theories, models. We can say that the managers live in the territory while the faculty provide the maps. Reflections takes place where these meet: experience considered in the light of conceptual ideas. The resultant learning is carried back to the job, where it impacts behavior, providing further experience for reflection on the job and back to the classroom” (Mintzberg 2004: 264).



Figur 4.4: Erfaringsbasert refleksjon som en iterativ læringsssyklus (Mintzberg 2004: 265)

God ledelsespraksis er basert på samspillet mellom erfaring, teori og refleksjon. Det bør også en god lederutdanning være. Dermed retter Mintzberg blikket mot utdanningsinstitusjonene, og deres rolle i prosessen.

8. Innhold, utforming og lærerstab må endre fokus fra kontrollerende design til fleksibel tilrettelegging (Mintzberg 2004: 268). Universitetet bør i utgangspunktet være et ideelt sted for refleksjon. Akademias vektlegging av kritisk tenkning åpner for muligheter til å se "... *beneath, above, and beyond the obvious, to the deeper and higher meaning of important things. This is what makes the university such a powerful setting for the development of managers. ... Academia is a good place to escape from the easy answers in order to reflect on the difficult questions*" (Mintzberg 2004: 270). Men å utnytte dette i et utdanningsprogram som bygger på grunnprinsippene ovenfor forutsetter at akademien *selv* reflekterer over egen (undervisnings)praksis. Fagansvarlige må bli mer opptatt av deltakernes læring enn av egen undervisning. Dette innebærer blant annet at tradisjonelle forelesninger må erstattes av faglige teoretiske innspill tilpasset dynamikken i læringssituasjonen, noe som igjen forutsetter deltakelse og en velutviklet lydhørhet i forhold til deltakernes innspill. I stedet for å presentere teori løsrevet fra praksis, bør teoretiske konsepter bringes inn der de kan bidra til å forstå og skape mening i praksis, slik at teori og erfaring kan inngå i et gjensidig forklarende vekselspill. Innholdsmessig bør ikke temaer som etikk, strategi

og relasjoner reduseres til separate disipliner, men heller inngå som faktorer som har betydning i alle problemstillinger som kommer opp; *"Because management is not ... made up of disassociated parts, management education cannot be a butcher that hacks it up for the convenience of the curriculum"* (Mintzberg 2004: 269).

Klasserommet bør være mest mulig kompatibelt med deltakernes arbeidssituasjon, også i sin fysiske utforming. Seminarrom der oppmerksomheten kan deles mellom alle deltakerne vil dermed være mer hensiktsmessige enn auditorier der oppmerksomheten naturlig ledes mot et midtpunkt. Hva angår mengden og intensiteten i materiale og arbeidsformer bør imidlertid klasserommet bryte med arbeidssituasjonen; det er i klasserommet nødvendig å skape ro og rom for ettertanke og refleksjon. Et tilpasningsdyktig fagmiljø er en forutsetning for å utforme et overordnet rammeverk som er fleksibelt nok til å fortløpende kunne justeres i henhold til læringsprosessens dynamikk. Dette krever fagpersoner med *både* teoretisk tyngde og gode fasilitatoregenskaper; *"We need people who can introduce interesting material and then engage the class with it – by stimulating, listening, integrating"* (Mintzberg 2004: 271). Fagansvarlig er vel så mye en katalysator i en sosial prosess som en formidler av teori. Dette kan synes som store krav å stille til fagmiljøet. Men fordelene er, som Mintzberg sier; *"... truly able professors enjoy learning a lot more than teaching"* (Mintzberg 2004: 273). Hans personlige erfaring er at fagpersoner som først får smaken på slike arbeidsformer, og opplever hvor mye de selv kan lære gjennom dem, har en tendens til å være lite begeistret for å vende tilbake til mer konvensjonelle undervisningsmetoder i andre utdanningsprogrammer.

Mintzberg avslutter dette kapittelet med å trekke linjer tilbake til hvordan ulike syn på ledelse reflekteres i og promoterer av hvordan et lederutdanningsprogram er utformet, og til hvordan ulike syn på ledelse kan presenteres som ulike kombinasjoner av vitenskap, kunst og håndverk (figur 4.1). Selv mener han at hans tilnærming understøtter en *engasjerende* lederstil, karakterisert ved en stor del håndverk kombinert med like deler kunst og vitenskap. Denne står i motsetning til den mer *heroiske* lederstilen som ble kritisert i første halvdel av boken. En del skillelinjer mellom disse to formene for ledelse oppsummeres i figur 4.5, og levner liten tvil om hvor Mintzberg plasserer seg i feltet.

HEROIC MANAGEMENT	ENGAGING MANAGEMENT
1. Managers are important people, quite apart from others who develop products and deliver services.	1. Managers are important to the extent that they help other people who develop products and deliver services to be important.
2. The higher “up” these managers go, the more important they become. At the “top”, the chief executive <i>is</i> the corporation.	2. An organization is an interacting network, not a vertical hierarchy. Effective leaders work throughout; they do not sit on top.
3. Down the hierarchy comes the strategy – clear, deliberate, and bold – emanating from the chief who takes the dramatic acts. Everyone else “implements”.	3. Out of the network emerge strategies, as engaged people solve little problems that grow into big initiatives.
4. Implementation is the problem because while the chief embraces change, most others resist it. That is why outsiders must be favored over insiders.	4. Implementation is the problem because it cannot be separated from formulation. That is why committed insiders are necessary to resist ill-considered changes imposed from above and without.
5. To manage is to make decisions and allocate resources – including those human resources. Managing thus means analyzing, often calculating, based on facts from reports.	5. To manage is to bring out the positive energy that exists naturally within people. Managing thus means engaging, based on judgment, rooted in context.
6. Rewards for increased performance go to the leadership. What matters is what’s measured.	6. Rewards for making the organization a better place go to everyone. Human value matter, few of which can be measured.
7. Leadership is thrust upon those who thrust their will on others.	7. Leadership is a sacred trust earned from the respect of others.

Figur 4.5: To syn på ledelse (Mintzberg 2004: 275)

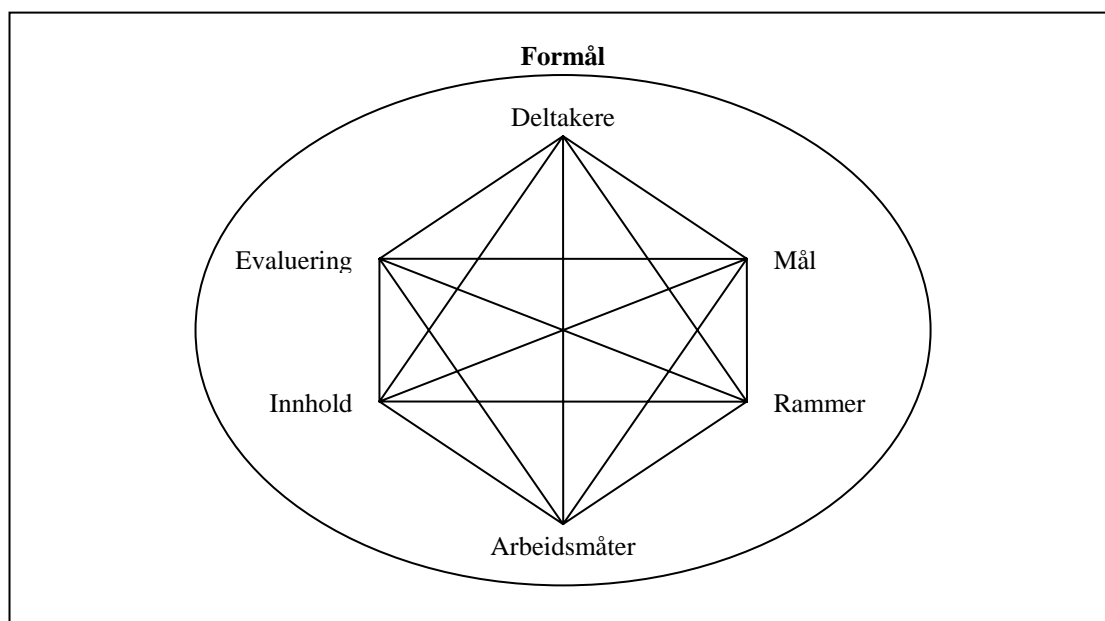
Mintzberg gir uttrykk for dyp bekymring over samfunnsutviklingen¹⁶ (Mintzberg 2004: 161). Han tegner i boken en verdibasert konfliktsituasjon, med tilhørende fiendebilde. På mange måter må den derfor oppfattes mer som et debattinnlegg enn som en deskriptiv fremstilling eller analyse. Første del er høyst normativ, mens andre del ikke legger skjul på å være preskriptiv. Men, som han sier når han beskriver det lederutdanningsprogrammet han selv deltar i utviklingen av; "... *objectivity is boring, while we have created something exciting*" (Mintzberg 2004: 277). Dette er i og for seg ikke problematisk; en av akademias oppgaver er nettopp å være en kritisk deltaker i samfunnsdebatten¹⁷. Et utslag av denne mangelen på subjektivitet er imidlertid at han ironiserer over "fiendens" posisjoner, noe som trer tydelig frem i figuren ovenfor. Det blir dermed vanskelig for hans lesere selv å foreta informerte verdivalg basert på det han skriver; enten kjøper vi hans modell eller så sitter vi igjen med svarteper. Det vi allikevel *kan* gjøre er å vurdere modellens relevans for vår spesifikke kontekst. Er Mintzbergs *engasjerende lederstil*, med de attributter som fremstilles på høyre side i figur 4.5, kompatibel med TINEs organisasjon, kultur og tradisjon, og kan den samtidig være en plattform for læring og utvikling tilpasset TINEs nåværende situasjon? I så fall kan det være grunn til å ta hensyn til Mintzbergs innspill i utviklingsarbeidet.

¹⁶ Det er imidlertid noe uklart hvilket samfunn han snakker om. Selv er han situert i Kanada, men de fleste eksemplene han bruker er hentet fra USA. Mye av det han sier kan ha gyldighet for hele den vestlige verden, men han fremhever samtidig den europeiske utviklingen som avvikende på en del punkter. Det blir dermed nærliggende å anta at han først og fremst er bekymret over utviklingen i Nord Amerika.

¹⁷ Se Kalleberg (2000) for betraktninger rundt universiteter som knipper av oppgaver, herunder deltakelse i samfunnsdebatten.

5 Konseptuelt rammeverk: Teoriens føringer for designet

Etter så vidt ulike teoretiske bidrag kan det være en utfordring å samle trådene i et konseptuelt rammeverk for utformingen av TINEs masterprogram. Dette er allikevel en nødvendig øvelse for å synliggjøre teoriens føringer for opplegget. Fordi den didaktiske relasjonsmodellen per se er rettet mot å tilby et begrepsapparat for å snakke om læreplanarbeid blir det nærliggende å bruke denne som innramming for diskusjonen. Jeg har tillatt meg å endre navn på to av kategoriene; *elev* har blitt til *deltaker* og *vurdering* har blitt til *evaluering*. Motivasjonen bak dette forklares i avsnittene med samme navn nedenfor. Modellen jeg tar utgangspunkt i ser dermed slik ut:



Figur 5.1: En didaktisk relasjonsmodell (etter Engelsen 2002: 53)

Fordi læreplanens *formål* har en særstilling som retningsgivende for de ulike didaktiske kategorier bør dette tillegges særlig vekt. Jeg vender derfor tilbake til det spørsmålet som ble nevnt innledningsvis: "*Hvis etter- og videreutdanning er svaret, hva er da spørsmålet?*" Hvilke behov i TINE er et erfaringsbasert masterprogram tiltenkt å tilfredsstille? Hva skal læres, og hvilken kompetanse skal utvikles? Å utforme et opplegg uten å ha en klar forestilling om dette kan fort bli et slag i blinde.

Arbeidet med å utdype begrepet *organisatorisk endringskompetanse* blir en del av dette avsnittet. Jeg har valgt å gjøre det her, heller enn under teoridelen, fordi jeg ikke har funnet teoretiske bidrag som eksplisitt behandler dette. Basert på den teorien jeg har til rådighet må jeg derfor selv forsøke å utlede en forståelse av begrepet, og som sådan utgjør redegjørelsen en del av mitt konseptuelle rammeverk.

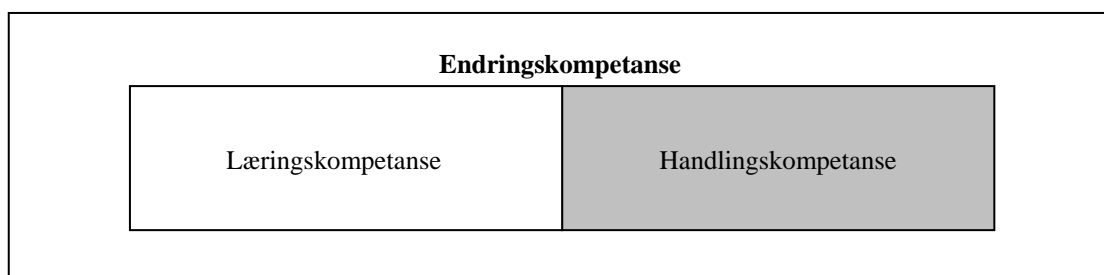
5.1 Formål

En EBM i TINE er ment å skulle tjene flere formål. Overordnet kan vi si at hovedformålet er å utvikle og styrke den kompetanse TINE trenger for å møte utfordringene og utnytte mulighetene i den situasjonen organisasjonen til en hver tid befinner seg i. I tillegg skal programmet bidra til at TINE fremstår som en attraktiv arbeidsgiver som er villig til å satse ressurser på å utvikle sine medarbeidere. Det første av disse formålene vil nødvendigvis medføre større utfordringer for utformingen av opplegget enn det siste; det er betydelig enklere å bruke etter- og videreutdanning som et rent personalpolitisk virkemiddel enn det er å bruke det som et virkemiddel i en organisasjonsutviklingsprosess. I tillegg er det ikke urimelig å anta at valget av etter- og videreutdanning som virkemiddel i en slik prosess uansett vil gi personalpolitiske effekter. Jeg velger derfor å fokusere på det første av disse formålene.

Det kan være vanskelig å definere hvilken kompetanse som er nødvendig for å møte utfordringene og utnytte mulighetene i dagens situasjon, og enda verre kan det være å si noe om hvordan behovet vil endres i tiden fremover. Denne erkjennelsen medfører at den kanskje viktigste kompetansen å utvikle er organisasjonens endringskompetanse, slik at den fortløpende er i stand til å se hvilke utfordringer og muligheter situasjonen representerer og kontinuerlig utvikle sin handlingskompetanse og sin virksomhet i henhold til disse. Dette er konsistent med funnene fra forrige fase av prosjektet slik disse ble beskrevet i avsnitt 2.3, samt i rapporten fra denne (Folland m. fl. 2006). For å si noe om hva organisatorisk endringskompetanse innebærer velger jeg om sagt en reduksjonistisk tilnærming, der jeg forsøker å bryte det ned i bestanddeler som er enklere å håndtere.

Individuell endringskompetanse

I avsnitt 3.1 konkluderte jeg med at endringskompetanse på individuelt nivå forutsetter læringskompetanse kombinert med handlingskompetanse, slik jeg illustrerer det i figur 5.2.



Figur 5.2: Endringskompetanse på individuelt nivå.

Læringskompetanse er nødvendig for å oppfylle kravet om en realitetsforankret forståelse av nåsituasjonen, for å ha den nødvendige sensitivitet i forhold til endringsbehov og -muligheter og for å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å komme fra nåsituasjonen til en ønsket fremtidig situasjon. Men hvis målet er å skape endring er ikke læringskompetanse nok alene. Hvis den ikke kompletteres med handlingskompetanse vil den i verste fall kun bli en kilde til missnøye og frustrasjon, fordi man ser hva som bør endres, og kanskje til og med hvordan, men uten å være i stand til å gjøre noe med det. Handlingskompetanse er nødvendig for å omsette kunnskap til endring. Men handlingskompetanse uten læringskompetanse vil kun være egnet til å reproducere eksisterende praksis.

Læringskompetanse

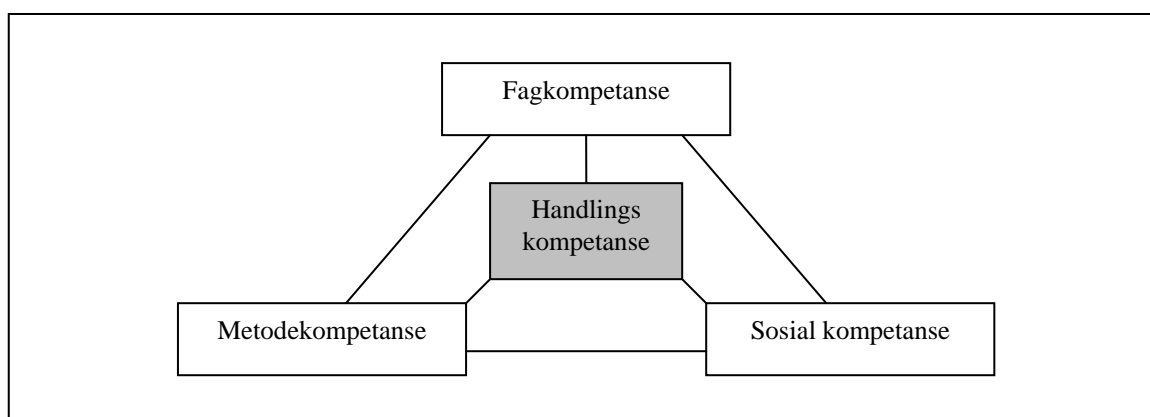
Hvis vi kombinerer de operasjonaliserte begrepene fra avsnittene om læringsbegrepet (3.1) og kompetansebegrepet (3.2) kan vi utlede en forståelse av hva læringskompetanse er, tilpasset denne oppgavens kontekst og problemstilling. Jeg vil i det videre legge til grunn en forståelse av begrepet som *kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre*. Dette begrepet har da, slik jeg ser det, ikke behov for å brytes videre ned for å skape mening i denne konteksten. For

utdypende forklaringer henviser jeg til teoridelen av oppgaven, da særlig avsnitt 3.1 og 3.2.

Til formålet med TINEs erfaringsbaserte masterprogram kan vi dermed utlede at *programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre i organisasjonen.*

Handlingskompetanse

Begrepet handlingskompetanse må derimot gjøres til gjenstand for ytterligere analyse hvis det skal gis en betydning som skaper mening i forhold til denne oppgavens kontekst og problemstilling. Jeg velger da å ta utgangspunkt i en modell fra Blegen-utvalget (NOU 1991: 23), men tar bort læringskompetanse som en av handlingskompetansens komponenter. Dette gjør jeg både fordi jeg behandler læringskompetanse som et eget begrep, og fordi jeg ikke nødvendigvis er enig i at læringskompetanse er en forutsetning for handlingskompetanse (ref. avsnittet over om individuell endringskompetanse). Da sitter jeg igjen med tre komponenter, som vist i figur 5.3.



Figur 5.3: Handlingskompetansens tre komponenter.

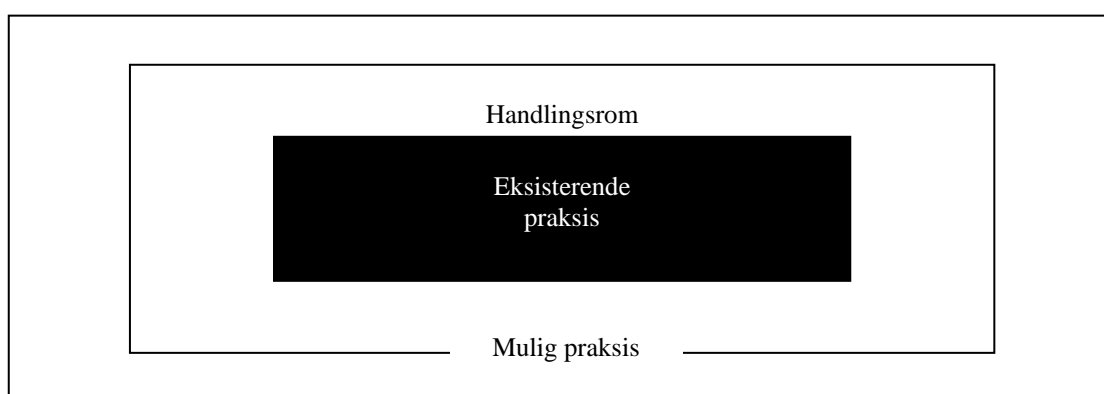
I en arbeidsorganisasjon vil de fleste handlinger skje innenfor et fagfelt som forutsetter utøverens kjennskap til faget for å kunne være kompetent. Fagkompetansen er nødvendig for å vite *hva* som skal gjøres. Metodekompetanse er nødvendig for å

vite *hvordan* det skal gjøres. En del av denne vil dreie seg om faglige ferdigheter, og kan dermed bli overlappende med fagkompetansen. Men mye metodekompetanse vil også være organisasjons- og situasjonsspesifikk. Det vil sjelden være en enkelt metode som er best for alle organisasjoner i alle situasjoner. Faglige ferdigheter må derfor anvendes innenfor og tilpasses den konkrete oppgaven som skal løses, og til den kontekst den skal løses innenfor. Dette fordrer også sosial kompetanse, all den tid oppgaven skal løses i en sosial kontekst. Kommunikasjon og samarbeid er vanligvis sentrale faktorer i organisasjoners oppgaveløsning, og må derfor inngå som en integrert del av medarbeidernes handlingsrepertoar.

Til formålet med TINEs erfaringsbaserte masterprogram kan vi dermed utlede at *programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å heve deltakernes faglige, metodiske og sosiale kompetanse.*

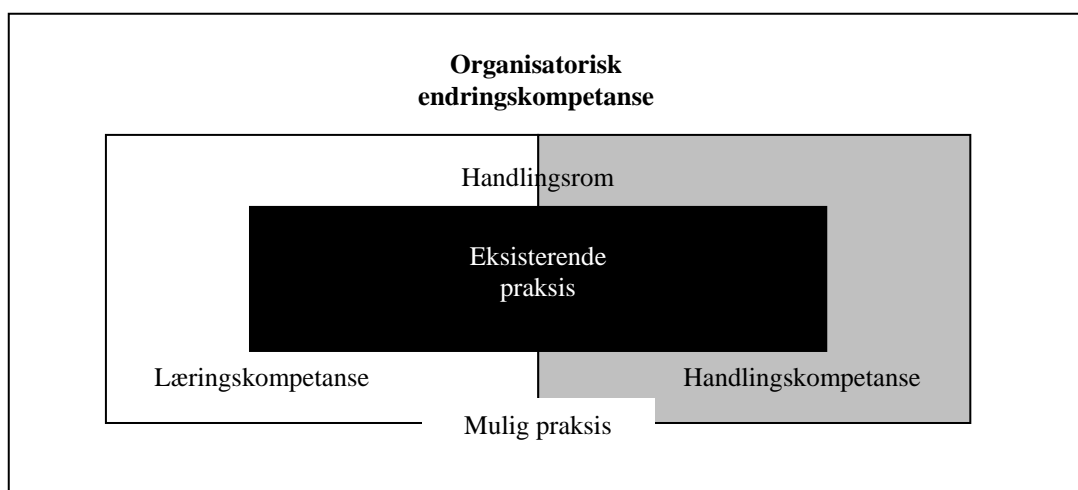
Organisatorisk endringskompetanse

Men individet befinner seg ikke i et vakuum og har dermed ikke ubegrensede handlingsalternativer. Særlig innenfor organisatoriske rammer er det tydelig at handlingsrommet begrenses av faktorer utenfor den enkelte. Handlingsrommet kan defineres som differansen mellom eksisterende praksis og den praksis som er mulig innenfor de eksisterende organisatoriske rammer. Dette kan illustreres med følgende figur:



Figur 5.4: Handlingsrommet som differansen mellom eksisterende praksis og mulig praksis.

Trange rammer gir et lite handlingsrom, og dermed små muligheter for å skape endring. Løse rammer øker handlingsrommet, og dermed den enkeltes muligheter til å utfolde sin individuelle endringskompetanse. Organisatorisk endringskompetanse kan dermed defineres som individuell endringskompetanse (læringskompetanse pluss handlingskompetanse) multiplisert med handlingsrommet (mulig praksis minus eksisterende praksis). Dette illustreres i figur 5.5, som er en kombinasjon av modellene fra figur 5.2 og 5.4.



Figur 5.5: Endringskompetanse på organisatorisk nivå.

Av denne "ligningen" kan vi se at både individuell lærings- og handlingskompetanse, samt et minimum av handlingsrom i organisasjonen, er forutsetninger for organisatorisk endringskompetanse. Dette illustrerer betydningen av å forankre utviklingen av et erfaringsbasert masterprogram på høyeste nivå i organisasjonen; rammene for den enkeltes handlingsrom settes stort sett av faktorer som ligger utenfor personalavdelingens ansvars- og myndighetsområde. Dette kan være faktorer som organisasjonsstruktur, beslutningsprosesser, formelle og uformelle rutiner og prosedyrer, organisasjonskultur og så videre. Skal handlingsrommet økes for å utvikle og endre eksisterende praksis er det området for hvilken praksis som er mulig innenfor eksisterende rammer som må utvides. Dermed blir det disse rammene som må gjøres løsere. Dette er en oppgave som må være forankret helt til topps i organisasjonen, og som ikke kan løses gjennom et erfaringsbasert masterprogram. Imidlertid kan programmet være en katalysator for dette arbeidet, både gjennom å skape et behov og ved å tilby et prosessuelt rammeverk å løse oppgaven innenfor.

Det ligger altså i kortene at dette hører til oppleggets organisatoriske innramming mer enn dets utforming. Men fordi det er en viktig faktor for å oppfylle programmets målsetning må det også tas høyde for dette. Til formålet med TINEs erfaringsbaserte masterprogram kan vi dermed tilføye at *programmets organisatoriske innramming skal bidra til å skape det nødvendige handlingsrom for å realisere programmets målsetninger på organisatorisk nivå.*

~ ~ ~ ~

Denne redegjørelsen for formålet med TINEs erfaringsbaserte masterprogram kan dermed oppsummere slik:

- Programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre i organisasjonen.
- Programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å heve deltakernes faglige, metodiske og sosiale kompetanse.
- Programmets innramming skal bidra til å skape det nødvendige handlingsrom for å realisere programmets målsetninger på organisatorisk nivå.

Dette innebærer at arbeidet med et erfaringsbasert masterprogram må rettes mot å utvikle alle de komponentene som inngår i endrings- og handlingskompetansen. Læringskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse utvikles i læringssituasjoner som adresserer deltakernes kunnskap, ferdigheter, holdninger og evner. Å utvikle kunnskapsdelen av fagkompetansen, som mye formalisert utdanning rettes mot, er ikke tilstrekkelig hvis vi skal ta hovedformålet med denne satsningen alvorlig. Denne erkjennelsen stiller krav til utforming av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Når jeg nå gir meg i kast med å utvikle et rammeverk for denne oppgaven forlater jeg samtidig det analytiske perspektivet til fordel for en mer syntetiserende tilnærming. De ulike faktorene som kan ha betydning for opplegget må samles og settes i sammenheng i et konseptuelt

rammeverk som utformingen av et erfaringsbasert masterprogram kan foregå innenfor.

5.2 Deltakere

Det ligger i navnet og i intensjonen at målgruppen for et erfaringsbasert masterprogram er medarbeidere med praktisk arbeidserfaring innenfor det feltet programmet rettes mot. Regelverket krever i tillegg at deltakerne har fullført en formell utdanning tilsvarende en bachelorgrad, dog ikke nødvendigvis innenfor det samme fagfeltet. Enkelte utdanningsinstitusjoner er villige til å vurdere realkompetanse for kandidater som ikke tilfredsstiller dette kravet.

Mintzberg sier at en ledelsesutdanning bør forbeholdes praktiserende ledere. Det samme prinsippet ligger til grunn i en EBM, forhåpentligvis med de samme fordeler. Deltakernes erfaring vil kunne berike klasserommet som læringsarena, og de vil ha innsikt i egne styrker og svakheter innenfor feltet. I tillegg har de hatt mulighet til å bevise sin egnethet, noe som bør vektlegges i rekrutteringsprosessen. Under intervjurunden i TINE i forrige fase av prosjektet var det mange som poengterte at en EBM burde tilbys såkalte "stjernesudd"; medarbeidere som allerede har vist seg å ha anlegg for å bygge en karriere i organisasjonen. Dette er for så vidt greit nok, men det kan settes spørsmålsteget ved hvorvidt det de bør få er et tilbud eller en mulighet til å *søke* om å få delta. En alternativ fremgangsmåte er å gjennomføre en formell opptaksprosess. Opptak til programmet lyses ut gjennom interne informasjonskanaler som er åpne for alle potensielle deltakere. Medarbeidere som ønsker å delta må deretter levere en begrunnet søknad. På denne måten rekrutteres medarbeidere som ikke bare har vist evner, men som også er motivert for opplegget og som ønsker å utvikle seg innenfor organisasjonens rammer. Dette er også en del av forankringsprosessen; ved å velge en slik fremgangsmåte signaliseres det at dette er noe som er viktig for organisasjonen, samtidig som søkerne får vist at det er noe som er viktig for dem.

Behovet for å samle medarbeidere fra samme fysiske arbeidsplass kan imidlertid tale for en sterkere håndplukking av kandidater. Dette kan være nødvendig for å utvikle det Senge kaller *gruppelæring* (Senge 1991: kap. 12). Mintzberg poengterer også

verdien av å alternere mellom homogene og heterogene gruppekonstellasjoner i læringssituasjonen. Det er vanskelig å skissere en generell løsning på dette dilemmaet. Hvilken strategi som legges til grunn i rekrutteringsprosessen må derfor trolig tilpasses situasjonen. Hvis en formalisert søknadsprosedyre resulterer i et rekrutteringsgrunnlag som er bredt nok til å kunne etablere ulike gruppekonstellasjoner, så kan kanskje dilemmaet unngås. Det bør uansett være et grunnleggende prinsipp at alle deltakerne har forutsetninger for å kunne delta i refleksjon, dialog og diskusjon rundt tema og erfaringer som deles med andre deltakere. Det er i fellesskapet ny kompetanse utvikles, og det er fellesskapet som skal bringe den tilbake til organisasjonen. Ingen deltaker bør derfor være – eller føle seg – alene i sitt læringsprosjekt.

Som det vil fremgå er disse kriteriene også en forutsetning for flere av valgene i utformingen av de andre kategoriene. For øvrig er det ikke bare *elevenes* personlige forutsetninger som har betydning for læringssituasjonen. *Underviserne* behandles gjerne under kategorien *rammer*, men med en deltakerorientering til læringsprosessene, i tråd med sosiokulturell læringsteori, synes jeg dette blir en kunstig oppdeling. Selv om underviserens rolle er en annen enn de øvrige deltakernes, er hun like fullt en deltaker, og hennes egen læringssevne vil trolig settes på prøve gjennom de arbeidsformene som skisseres i avsnitt 5.5 nedenfor.

Som det åttende og siste av Mintzbergs grunnprinsipper indikerer, vil denne måten å tenke etter- og videreutdanning på stille store krav til de akademiske institusjonene, ikke minst når det gjelder evnen til omstilling og nyskapning (avsnitt 4.3). På individuelt nivå kan dette gi seg utslag i store forskjeller mellom ulike undervisere. Enkelte vil ta utfordringen på strak arm, og umiddelbart se mulighetene og verdiene i et slikt opplegg, mens andre vil kunne ha større problemer med å gli inn i den rollen det legges opp til. I mange tilfeller vil det være utdanningsinstitusjonene selv som må finne ut av hvem som egner seg som fagpersoner i et slikt opplegg og hvem som ikke gjør det. Imidlertid vil det også kunne være situasjoner der relasjonen mellom organisasjonene er så tette at dette arbeidet vil kunne gjøres i fellesskap, ved at organisasjonen involveres i utvelgelsen av undervisere. Uansett hvordan utvelgelsen foregår vil det være viktig å identifisere personer som er i stand til å verdsette denne måten å jobbe på.

5.3 Mål

Både faglige og ikke-faglige læringsmål bør rettes mot formålet med opplegget, samt gjenspeile erkjennelsen av at kunnskap bare er én av flere kompetansekategorier. Vi kan da avlede noen generelle læringsmål som gyldige på tvers av ulike fagsammensetninger. Disse er rettet mot å utvikle individuell og kollektiv lærings- og handlingskompetanse med utgangspunkt i faglig innsikt.

- Studentene skal styrke sin evne til å reflektere over egen praksis i faget.
- Studentene skal lære å se hvordan deres egen funksjon og fag samspiller med, påvirker og påvirkes av andre funksjoner og fag i organisasjonen.
- Studentene skal utvikle sin evne til å formulere mål for sin praksis i faget.
- Studentene skal lære å, med utgangspunkt i fagets teori, formulere og vurdere ulike måter å nå sine målsetninger på innenfor gitte handlingsrammer.
- Studentene skal lære å identifisere hvordan rammevilkårene kan endres for å utvide sine faglige handlingsmuligheter.
- Studentene skal styrke sin evne til å videreføre prosessene ovenfor, alene og i fellesskap.

Disse målene reflekterer ambisjonen om å gjøre læring og utvikling til en kontinuerlig og selvregulert prosess. Formålet med opplegget er ikke å tilføre en tilmålt dose ny kompetanse som skal være tilstrekkelig til å bringe organisasjonen til neste milepæl, for så å kjøpe nye påfyll. I stedet skal organisasjonens evne til selv å utvikle den kompetanse den trenger for å løse sine oppgaver styrkes. Dette vil være nødvendig for å oppfylle formålet om å styrke TINEs generelle endringskompetanse, slik dette ble definert tidligere. *”En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den”* (Senge 1991: 18). Å endre organisasjonen og dens praksis innebærer for den enkelte (medarbeider eller gruppe) å ta utgangspunkt i seg selv og sin egen praksis. Å finne inngrepspunktene krever da både selvinnsikt, visjoner og tro på egen mestring, i tillegg til å kunne se sin egen rolle i en større sammenheng.

Som vi har sett understreker både Senge og Mintzberg det symbiotiske i forholdet mellom teori og praksis, og synergieffektene som ligger i dette. Å sette de reflektive

læringsmålene ovenfor inn i en faglig sammenheng er nødvendig for å hente ut slike effekter. Da kan fagets teori brukes i refleksjon over konkrete erfaringer. I tillegg vil dette bidra i forhold til læringsmål rettet mot mer spesifikk *fagkunnskap*. Disse er det vanskeligere å si noe generelt om, fordi de vil variere fra fag til fag og fra deltaker til deltaker. Men disse målene tjener på mange måter sin viktigste funksjon som redskaper for å nå de mer generelle læringsmålene. Vi må også huske at deltakerne har med seg en betydelig fagkompetanse inn i læringssituasjonen. I tillegg vil valgene under utformingen av innhold og arbeidsmåter nedenfor tale *mot* å fastsette for fastspikrede læringsmål på dette området.

5.4 Rammer

Både departementets retningslinjer for erfaringsbaserte masterprogram og de enkelte undervisningsinstitusjonenes tolkning og eventuelle innskjerpinger av disse har betydning for de rammer et program må utformes innenfor. Vi har liten mulighet for å påvirke dette. Men også Mintzberg legger noen føringer, rettet mot undervisningsinstitusjonenes rammeverk, som har relevans i forhold til de konkrete rammer for den praktiske gjennomføringen av opplegget. Klasserommets *fysiske* utforming bør legge til rette for de arbeidsmåter som er skissert nedenfor. Dette innebærer at konvensjonelle auditorier bør erstattes av rom som er bedre egnet til dialog og likeverdig deltakelse i læringsprosessene. Det må kunne legges til rette både for plenumsdiskusjoner og for å dele studentene i grupper som kan trekke seg tilbake til sine respektive arenaer, for siden å møtes igjen i plenum.

I tillegg bør det settes av nok *tid* til at det er mulig å fullføre refleksjoner på alle de nivåer som skisseres under overskriften *arbeidsmåter* nedenfor. Dette er faktisk hovedargumentet for å ta studentene ut av deres arbeidssituasjon i det hele tatt; å skape rom for å bruke tid til refleksjon og ettertanke. Mintzberg argumenterer – noe humoristisk riktignok – for å allokere tid til dette uten å underrette underviseren(e) før i siste liten. Slik kan det etableres en garanti for at tiden ikke brukes opp til monologer og forelesninger basert på faglige agendaer fastlagt i forkant av undervisningen. For å skape den sykliske arbeidsformen som er beskrevet i avsnittet nedenfor må undervisningen deles opp i bolker. Mintzberg foreslår perioder på en til to uker dedikert utelukkende til undervisning, separert av intervaller på et par til noen

måneder tilbake i arbeidsorganisasjonen. Formålet med dette er å etablere bindeleddet mellom klasserommet og arbeidssituasjonen, og dermed forsterke forbindelsen mellom læring og praksis. Det er, i følge Mintzberg, imperativt at de fagansvarlige evner å bruke studentenes eksperimentelle erfaringer fra disse mellomperiodene i den videre undervisningen.

5.5 Arbeidsmåter

Med utgangspunkt i det teoretiske fundamentet i denne oppgaven kan det være liten tvil om at dialogbaserte arbeidsformer vil måtte ha en sentral plass i opplegget. Å basere undervisningen på rene forelesningsrekker vil innebære både en underkjennelse av synet på kompetanse som mer enn kunnskap og et brudd med forståelsen av læring som en sosial prosess. I tillegg vil det være uforenelig med prinsippet om å bruke deltakernes egen erfaring som utgangspunkt for læringen. Forelesninger kan være egnet til å formidle eksplisitt kunnskap, og dermed bidra til læring ved *kombinasjon*, men Nonakas øvrige læringsprosesser – *internalisering*, *sosialisering* og *eksternalisering* (avsnitt 3.1) – vil kunne få liten plass hvis denne arbeidsmåten blir dominerende i opplegget. Fordi forelesninger fortsatt er den desidert mest utbredte undervisningsformen i høyere utdanning er det viktig å poengtere dette tydelig før vi ser nærmere på alternative måter å arbeide på. Forestillingen om at forelesning og undervisning er overlappende begreper er så inngrodd at faren for å falle inn i vante mønstre ellers er overhengende. Også deltakerne bør gjøres oppmerksomme på dette i forkant, slik at deres forventninger kan justeres i forhold til de undervisningsformer som benyttes i opplegget.

Både Senge og Mintzberg bidrar til å finne andre arbeidsmåter som kan brukes i undervisningen. Senges læringsaktiviteter – granskning av mentale modeller og utvikling av felles visjoner – krever reflektive og dialogbaserte arbeidsformer. Forståelsen av dialog som fri flyt av tanker og ideer, slik at gruppen kan oppnå innsikt det enkelte medlem ikke ville kunne oppnå alene, legger sterke føringer for læringssituasjonen. Det krever blant annet at det etableres en atmosfære der slik utveksling er mulig, og den må gis tid til å bli noe mer enn overflatiske ytringer. Ambisjoner om å skape personlig mestring, slik det defineres av Senge (Senge 1991: kap. 9), fordrer læringssituasjoner der det legges til rette for dette. Det er vanskelig å

skape personlig mestring uten at deltakerne har aktive roller i læringssituasjonen. Å utvikle gruppelæring som disiplin forutsetter naturlig nok gruppebaserte arbeidsformer, men også at det eksplisitt alterneres mellom dialog og diskusjon (Senge 1991: 250). De føringer Senge legger for valg av arbeidsmåter er altså konsistent med et syn på læring som en sosial prosess. De lærende skal selv være aktive deltakere i læringssituasjonen, gjennom dialog, diskusjon og annen interaksjon.

Mintzberg er enda mer konkret enn Senge i sine anbefalinger. Også han mener at opplegget bør sentreres rundt felles refleksjon og dialog med utgangspunkt i deltakernes erfaringer, heller enn rundt en foreleser. Han avfeier ikke case-studier, feltarbeid og andre aksjonsorienterte læringsmetoder, men påpeker at slike arbeidsmåter bør være overflødige all den tid det de forsøker å skape – nemlig konkrete erfaringer med problemstillingene som skal tematiseres – allerede eksisterer i klasserommet. Det er disse erfaringene som bør gjøres til gjenstand for refleksjon i lys av relevante teorier og konseptuelle ideer som introduseres ved behov av den eller de som har ansvar for undervisningen. Mintzberg mener, som vi har sett, at dette bør foregå i en alternering mellom ulike gruppekonstellasjoner og plenumssamlinger for å gi rom for refleksjon på flere nivåer. En slik arbeidsform vil også kunne legge forholdene til rette for en bred *utveksling* av kompetanse mellom deltakerne, rettet mot å utvikle ferdighetene i faget. Dette arbeidet fortsetter i intervallene mellom gjentatte slike samlinger, ved at nye ferdigheter tas i bruk fortløpende i den daglige virksomheten, noe som igjen gir nye erfaringer som kan danne utgangspunkt for videre refleksjon i klasserommet.

En slik syklisk arbeidsform vil kunne gi rom for å utnytte læringspotensialet i alle Nonakas fire dimensjoner (figur 3.4 under *Læringsbegrepet*). Taus kunnskap artikuleres gjennom refleksjon og dialog, ulike perspektiv og innsikter kombineres i ny kunnskap som fortløpende tas i bruk. Når læringsprosessene fortsetter i den enkeltes arbeidssituasjon vil også taus kunnskap kunne deles mellom deltakerne. Dette forutsetter imidlertid at gruppesammensetningene legger til rette for dette, slik det er beskrevet i avsnittet om *Deltakere* ovenfor.

I sine praktiske konsekvenser for arbeidsformen ser altså Senges og Mintzbergs innspill ut til å være svært sammenfallende. De er også sammenfallende med konkrete

behov som kom frem under intervjurunden i TINE i forrige fase av prosjektet, og som også kommer til uttrykk i TINEs regelmessige trivselsundersøkelser. Så godt som alle informantene påpekte et behov for å forbedre intern kommunikasjon og samarbeid, og på dette punktet scorer TINE konsekvent dårlig i trivselsundersøkelsene. Å bruke undervisningssituasjonen til å øve på kommunikasjon og samarbeid, både innenfor og på tvers av etablerte grenser, kan derfor bidra til å utvikle ferdigheter som det synes å være bred enighet om betydningen av.

Departementets retningslinjer har også betydning for arbeidsformene i et erfaringsbasert masterprogram. Det er et krav at det skal inngå et selvstendig arbeid av et omfang på fra 30 til 60 studiepoeng. *”Det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning”* (Forskrift om krav til mastergrad¹⁸). Dette innebærer at studentene må utføre et prosjektarbeid som utgjør fra en til to tredjedeler av den totale utdannelsen. Det er opp til undervisningsinstitusjonene å avgjøre om dette arbeidet skal være individuelt, eller om det kan utføres av flere studenter i fellesskap. Med utgangspunkt i preferansen for kollektive arbeidsformer i denne oppgaven blir det nærliggende å legge samme prinsipp til grunn for prosjektoppgaven. Dette kan skape en arena for å fortsette læringsprosessene fra klasserommet når gruppesammensetningen gir mulighet for å finne felles prosjekter. Det er for øvrig et poeng at prosjektoppgaven skal gjennomføres i arbeidsorganisasjonen, og i relasjon til studentenes ansvarsområde og arbeidsoppgaver. På denne måten kan den sykliske læringsprosessen som ble beskrevet ovenfor fortsettes i arbeidet med prosjektet, noe som også bidrar til indre konsistens i valg av arbeidsmåter.

5.6 Innhold

Når undervisningen skal ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer, betyr det at disse erfaringene utgjør en vesentlig del av oppleggets innhold. Det blir altså *studentene* som skal gi undervisningen innhold. Dette gjør det vanskelig å fastsette en detaljert pensumplan for opplegget, all den tid innholdet vil være høyst situasjonsavhengig. Hvilke konkrete problemstillinger som tematiseres vil avgjøres av deltakernes behov, og hvilke empiri som legges til grunn i behandlingen av dem vil

¹⁸ Kilde (23.10.2006):

<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/tema/kvalitetsreformen/045071-200002/dok-bn.html>

avhenge av deltakernes erfaringer. Men både problemstillinger og empiri må forholde seg til de faglige rammer undervisningen foregår innenfor. En pensumplan kan derfor godt inneholde faglige kategorier som bør dekkes, men uten å detaljplanlegge hvordan dette skal skje. Selve gjennomføringen må tilpasses deltakerne, og hvem er bedre egnet til å foreta en slik tilpasning enn deltakerne selv? De kjenner sine behov og har innsikt i sine erfaringer. Å bruke erfaringene til å arbeide med behovene krever *metodisk* innsikt og ferdigheter som må tilføres og utvikles underveis.

Men som jeg allerede har vært inne på bør ikke de fagansvarliges rolle avgrenses til tilrettelegging og metodisk veiledning. En slik rolle kunne ivaretas av en metodesterk person uten noe som helst kjennskap til faget, og ville i motsatt fall innebære en dårlig utnyttelse av *fagansvarliges* kompetanse og erfaring. Underviseren bør altså fortsatt være delaktig i arbeidet med å gi undervisningen dens innhold. Men hun bør ikke lenger ha monopol på denne funksjonen, og hun må forvalte sin rolle som innholdsleverandør med en erkjennelse av at det er studentenes læring og ikke hennes undervisning som står i sentrum. I praksis innebærer dette at hun må være tilbakeholden med innspill som fremstiller henne som noe annet enn en deltaker i læringsprosessen. Selv om hun trolig vil være den fagteoretisk tyngste personen i rommet, må teorien serveres i nøye tilmålte porsjoner, tilpasset den problemstilling som for øyeblikket tematiseres. Irrelevante teoretiske innspill vil undergrave hennes faglige autoritet. Overdrevne faglige innspill vil kunne kvele læringsprosessene. Fravær av innspill fra henne vil i verste fall kunne gjøre samlingene til en overflatisk utveksling av anekdoter uten større læringspotensial enn Dagsrevyen. Som Mintzberg sier: *“The purpose of getting people together for development is neither to fill them full of concepts nor to provide them with an opportunity to talk; it is to stimulate learning at the interface of these two: where concepts, seriously presented, meet experiences, deeply lived. ... Learning takes place where the push of the teacher meets the pull of the learners”* (Mintzberg 2004: 210, 248).

Denne tilnærmingen til undervisningsinnhold er rettet direkte mot læringsmålene i punktlisten ovenfor. Men innholdet må også ivareta læringsmål som er rettet mot mer spesifikk *fagkunnskap*. Dette kan for eksempel handle om å gi studentene innsikt i teknologiske nyvinninger i faget, slik kurset i moderne melkeforedling ved UMB skal

gjøre. Som for læringsmålene, er det vanskeligere å si noe generelt om innholdet på dette området, fordi det vil variere fra fag til fag. Men også her bør innholdet tilpasses deltakernes behov, og i størst mulig grad relateres til deres egne erfaringer. Hvilken funksjon kan fagets nyvinninger ha for deltakernes funksjoner og oppgaver? Hvordan kan ny teori øke sammenfallet mellom studentenes kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger og de oppgaver og funksjoner de som arbeidstakere skal ivareta – med andre ord; utvikle deres kompetanse? Å presentere ny teori løsrevet fra den kontekst studentene lever i og tar med seg inn i klasserommet vil neppe utnytte det læringspotensialet som ligger i å plassere teorien *innenfor* denne konteksten, gjennom å relatere den til deltakernes situasjon, behov og erfaringer.

5.7 Evaluering

For å si noe om vurderingsformer bør det først være klart hva det er som skal vurderes. Svært ofte er denne kategorien rettet mot å plassere studentenes faglige prestasjoner i henhold til en på forhånd en fastsatt skala. Utdanningsinstitusjonenes karaktersystemer er vel det mest utbredte eksempelet på dette. Spørsmålet blir da hvordan de faglige prestasjonene skal måles. En rekke ulike metoder er i bruk for dette formålet. Standpunkt karakterer er ofte basert på underviserens subjektive opplevelse av studentenes faglige utvikling over tid. Både muntlige og skriftlige eksamensformer brukes til å måle studentenes faglige nivå på et gitt tidspunkt. Skriftlige arbeider – som semesteroppgaver, prosjektoppgaver og lignende – brukes til å måle studentenes evne til å anvende sin faglige innsikt i en mer realistisk kontekst enn det eksamensformen kan tilby. Problemet med denne kvantitative tilnærmingen til vurderingsspørsmålet er at uansett hvilken teknikk vi anvender i målingen, kan det være vanskelig å vite nøyaktig hva det er vi måler og hvilken funksjon målingen skal tjene. Mange eksamensformer måler ikke annet enn studentenes hukommelse. Gir dette et reelt bilde av studentenes faglige nivå, og deres evne til å løse sine oppgaver i en jobb? Det kan være fristende å si at dette systemets fremste funksjon er å sortere studentene i ulike kategorier som kan brukes når de skal sluses videre i utdanningssystemet og etter hvert ut i arbeidslivet.

Personlig er jeg imidlertid av den oppfatning at utformingen innenfor alle de didaktiske kategorier bør bidra til studentenes læring. Et vurderingssystem som

utelukkende fungerer som en sorteringsmekanisme blir da lite hensiktsmessig. Å lære av å vurderes krever en mer kvalitativ tilnærming til spørsmålet. I stedet for å graderes på en skala får studentene da kontinuerlig utfyllende tilbakemeldinger på sine arbeider og sin faglige utvikling. Både sterke og svake sider belyses for å identifisere utfordringer og muligheter. I tillegg til den betydning dette kan ha for den enkeltes læringsprosess ligger det også et læringspotensial for utdanningsinstitusjonen i en slik vurderingsform. Å identifisere studentenes utfordringer og muligheter innebærer faktisk en samtidig kartlegging av *undervisningens* utfordringer og muligheter. I en elevsentrert læringssituasjon kan dette gi viktig innsikt i forhold til hvordan undervisningen skal tilpasses studentene. En kvalitativt fundert vurdering av studentene åpner altså samtidig for en kvalitativt fundert vurdering av undervisningsopplegget. Dette utgjør et bedre utgangspunkt for arbeidet med å videreutvikle og forbedre opplegget enn et datagrunnlag som utelukkende består av karakterer eller andre kvantitative data. Det skal ikke legges skjul på at dette kan være en ressurskrevende vurderingsform, men læringspotensialet som ligger i den bør kunne legitimere anvendelsen av disse ressursene.

I dette konkrete prosjektet vil kvalitative vurderingsformer være viktigere enn kvantitative. Med mindre TINE ønsker å avbryte studieløpet til medarbeidere som oppnår lave karakterer, vil vurderingsordningens sorteringsfunksjon ha liten betydning. Behovet for fortløpende kvalitative evalueringer av opplegget vil være desto viktigere. Denne satsningen representerer en betydelig investering for TINE, og det vil være viktig å påse at investeringen ”forrenter” seg. For TINEs vedkommende er dette en nyskapning, og det er lite trolig at den vil fungere optimalt fra første dag. Oplegget bør derfor gjøres til gjenstand for kontinuerlige kvalitative vurderinger som kan gi grunnlag for videre utvikling og forbedringer. Tilhengere av mer kvantitative vurderingsformer vil kanskje innvende at slike ordninger har en viktig motiverende funksjon for studentene. Men målgruppen for dette opplegget er voksne mennesker som må antas å ha en høy motivasjon i utgangspunktet for i det hele tatt å gi seg i kast med et slikt utdanningsløp. Basert på dette resonnementet har jeg valgt å døpe denne kategorien om fra *vurdering* til *evaluering*, fordi jeg opplever at det er en mer presis betegnelse på dens funksjon i denne sammenhengen.

5.8 Organisatorisk innramming

Den didaktiske relasjonsmodellen har ingen egen kategori for organisatorisk innramming. Men for et erfaringsbasert masterprogram vil denne trolig ha stor betydning for mulighetene til å oppnå effekter ut over individuell læring og utvikling. For at opplegget skal ha læringsverdi på organisatorisk nivå bør det inngå i et større rammeverk i deltakernes arbeidsorganisasjon(er). Deltakerne må se formålet med og verdien av å gi seg i kast med og investere de nødvendige personlige ressurser i et opplegg som kan være svært krevende. De må gis rom til å legge ned den arbeidsinnsats som kreves for å nå oppleggets målsetninger, og de må få spillerom i organisasjonen til å utfolde sin nye kompetanse. Det må stilles krav og gis muligheter, og utvikles bevissthet på alle nivåer rundt hvorfor organisasjonen og deltakerne har valgt å bruke tid og ressurser på dette. Opplegget må forankres og legitimeres i organisasjonens strategier og operative virkesomhet. Det er lite hensiktsmessig å investere store ressurser i å utvikle noe uten å samtidig foreta de investeringer som er nødvendige for å hente ut gevinstene fra det som utvikles.

Dette innebærer blant annet at toppledelsen bør gi tydelige signaler om hva de forventer å få ut av opplegget og om hvilken betydning dette vil ha for organisasjonen. Under utviklingen av programmet kan dette gjøres ved aktiv deltakelse i utformingen. Skal en EBM kunne ha strategisk betydning for organisasjonen bør beslutningstakerne på strategisk nivå være involvert i arbeidet, og ikke utelukkende ved å allokere ressurser. For å understreke satsningens strategiske betydning blir det imidlertid også nærliggende å anta at både utviklingen og driften bør finansieres fra sentralt hold. Under selve gjennomføringen ville det kunne ha en sterk signaleffekt at konsernleder møter ved første samling og holder en innledning der hennes forventninger tydeliggjøres for deltakerne. I tillegg til den betydning dette kan ha for deltakerne selv, vil det også kunne gjøre det lettere for ledere lenger nede i organisasjonen å legitimere det å fristille sine medarbeidere i forhold til deres daglige arbeidsoppgaver. Også her må det allokeres ressurser som gjør dette mulig. En situasjon der deltakerne i for stor grad slites mellom studiene og sine arbeidsoppgaver vil uvilkarlig kunne redusere læringsutbyttet, og dermed effektene av satsningen, både på individuelt og organisatorisk nivå.

Dette betyr imidlertid *ikke* at deltakerne skal tas ut av den daglige virksomheten, heller tvert i mot. Kontinuerlig nærhet til og deltakelse i organisasjonens arbeidsoppgaver vil være en forutsetning for den læringssyklus som beskrives avslutningsvis i dette kapittelet. Men medarbeidernes roller må tilpasses på en måte som ivaretar både deres individuelle og organisasjonens læringsprosjekt. I tillegg til at det settes av tid til rene læringsaktiviteter, som for eksempel gruppesamlinger og selvstudie, bør læring inngå som en integrert del av den enkeltes arbeidsoppgaver og ansvarsområde. Utdannelsen bør være en del av jobben, og jobben en del av utdannelsen. Det bør ikke forventes at de ansatte skal bruke sine kvelder og helger til læring; det skal foregå i arbeidstiden. Derimot bør det forventes at de skal ta i bruk det de lærer mens de lærer det; gjennom praktisk oppgaveløsning og gjennom å dele ny innsikt og kompetanse med resten av organisasjonen. Slik kan læringen integreres i daglig virksomhet og samhandling, og organisasjonen høster fruktene fra første dag. Deltakerne opplever ny status og anerkjennelse, i tillegg til større frihet, mer ansvar samt nye arbeidsoppgaver og roller. Det bør altså vektlegges å utvikle et handlingsrom der medarbeiderne kan anvende, videreutvikle og dele deres nye kompetanse. Å investere i dette er trolig en forutsetning for at opplegget skal medføre effekter på organisatorisk nivå.

Men hva innebærer det å investere i å utvikle handlingsrom? Under overskriften *organisatorisk endringskompetanse* definerte jeg handlingsrommet som differansen mellom eksisterende praksis og den praksis som er mulig innenfor organisasjonens rammer (figur 5.4). Det bør være innlysende at dette rommet ikke kan utvides gjennom en innsnevring av området for eksisterende praksis. Den opsjonen vi da står igjen med er å utvide området for hvilken praksis som er mulig. Dette innebærer blant annet å eliminere eller i hvert fall redusere eksisterende grenser og barrierer i organisasjonen. Noen av disse er *strukturelle*; når Senge sier at vi holdes fanget av strukturer vi ikke en gang er klar over (Senge 1991: 100), tror jeg han sikter nettopp til slike hindringer for å utvikle organisasjonens handlingsrom. Andre hindringer er *kulturelle*; flere av informantene i TINE formidlet en frykt for å "legge hodet på huggestaben" hvis de forsøkte seg på nye ting. Noen er *teknologiske*; produksjonsteknologien vil i seg selv kunne legge sterke føringer for hvilken praksis som er mulig. Sist, men ikke minst, vil mange av begrensningene være *individuelle*; og det er kanskje primært her et erfaringsbasert masterprogram kan fungere som et

inngrepspunkt for å utvikle organisasjonen og dens praksis. Men å redusere strukturelle, kulturelle og/eller teknologiske barrierer parallelt, gjennom utformingen av programmets innramming, vil trolig kunne føre til en radikalt større effekt av satsningen.

Dette innebærer for eksempel at medarbeidere som får i oppgave å tilføre organisasjonen ny kompetanse også bør få reell innflytelse i de beslutningsprosesser som legger føringer for organisasjonens praksis. Det betyr også at de bør få arbeidsoppgaver og ansvarsområder der den nye kompetansen kan anvendes. For medarbeidere med begrenset erfaring innenfor fagområdet vil det kunne være en fordel å kombinere utdannelsen med en mentorordning, der en mer erfaren sjef eller kollega kan bidra i arbeidet med å utvikle den individuelle kompetansen og fortløpende sette denne inn i organisasjonens kontekst. Kulturelle begrensninger bør gjøres til gjenstand for granskning; de må tematiseres slik at velbegrunnet konservering av eksisterende praksis kan skilles fra fordommer, maktpolitikk og gamle vaner. I tillegg kan det vurderes å erstatte produksjonsteknologi som fungerer mer som tvangstrøyer enn som verktøy med mer fleksible løsninger. Dette er bare noen få eksempler på investeringer som kan bidra til å utvide handlingsrommet, og slik øke effekten av etter- og videreutdanning på organisatorisk nivå.

~ ~ ~ ~

Som forventet legger ikke teorien så mange føringer for *innholdet* i et erfaringsbasert masterprogram. Faglig innhold vil uansett måtte velges med utgangspunkt i organisasjonens aktuelle behov. Det teorien imidlertid sier noe om er hvordan innholdet bør komponeres. En balansert kombinasjon av deltakernes egne erfaringer og fagteori er en forutsetning for å skape autentiske læringsprosesser der teori og erfaring kan brukes til å gi hverandre mening. Refleksjon over egne erfaringer i lys av konseptuelle ideer øker erfaringenes læringspotensial. Å relatere ny teori til egne erfaringer øker både graden, anvendeligheten og dermed varigheten av ny faglig innsikt.

Programmets *form* underlegges betydelig strammere retningslinjer. Når deltakernes erfaringer skal gi undervisningen dens innhold sier det seg selv at de må rekrutteres

blant medarbeidere med erfaringer som er relevante innenfor undervisningens faglige rammer. Underviserne må rekrutteres blant akademikere med en genuin interesse for og evner til å jobbe på denne måten. Læringsmålene må rettes mot å utvikle deltakernes evne til refleksjon over sin egen og organisasjonens praksis på en måte som setter dem i stand til å endre denne praksisen ved behov. Dette krever både granskning av mentale modeller, utvikling av felles visjoner, personlig mestring, gruppelæring og – ikke minst – systemtenkning. Deltakerne må gis rom til både å legge den nødvendige arbeidsinnsats ned i utdanningen, og til å ta i bruk sin nye kompetanse fortløpende. Undervisningsformene må ta høyde for innholdets komposisjon og vektlegge felles dialog og refleksjon. Erfaringer fra arbeidsplassen bringes inn i klasserommet, og (lærings)erfaringene fra klasserommet bringes tilbake til arbeidsplassen som kilde til nye erfaringer som kan danne en læringssyklus basert på samspillet mellom kontinuitet og avbrudd. Ved valg av vurderingsformer er det viktig å ha et bevisst forhold til hva det er som skal evalueres. Kvalitative varianter vil være best egnet til en fortløpende forbedring av opplegget.

6 Praktisk rammeverk: Empiriens føringer for designet

Det konseptuelle rammeverket jeg beskriver i kapittel fem sier en del om hva som er *ønskelig* å oppnå gjennom utformingen av TINEs erfaringsbaserte masterprogram. Før jeg tar skrittet videre til en konkretisering i form av et designforslag, blir det like viktig å si noe om hva som er *mulig* å oppnå. Det er en rekke faktorer som bidrar til å legge begrensninger for dette. Det mest åpenbare er kanskje prosjektets tids- og kostnadsrammer. Men også eksisterende tilbud innenfor praksisfeltet for etter- og videreutdanning vil ha konsekvenser for hva som er mulig innenfor disse rammene. Sist, men ikke minst, vil TINEs gjennomføringsevne være avgjørende for prosjektets utfall. Dette dreier seg både om å ta de nødvendige beslutninger, og om å forankre disse i organisasjonen på en måte som sikrer at de realiseres. Fordi dette berører oppleggets innramming vil jeg behandle disse temaene her. Designforslaget er altså ikke utelukkende rettet mot oppleggets indre utforming, men også mot realiseringsprosessen og dets innramming for øvrig.

6.1 Hva kan vi lære av historien?

Som nevnt har TINE tidligere gjort flere fremstøt for å realisere et erfaringsbasert masterprogram, uten å komme i mål. For å unngå å gjenta tidligere ”feil” bør vi se nærmere på hva som kan tenkes å ha vært avgjørende for gjennomføringsevnen i tidligere forsøk. Hvorfor kom Gilde i mål ved første forsøk, mens TINE fortsatt har et godt stykke igjen?

Mike Moulton var prosjektleder ved UMBs senter for etter- og videreutdanning (SEVU) under det forprosjektet TINEs og Gildes rådgivertjenester finansierte i fellesskap. Han tilskriver mye av forklaringen til personlige egenskaper hos deltakernes representanter. Gildes prosjektleder, John O. Husabø, beskrives som en visjonær med klare målsetninger for satsningen. Han fokuserte på muligheter, og hadde høye ambisjoner for hva som var mulig å få ut av en satsning på et erfaringsbasert masterprogram. Disse ambisjonene var like mye rettet mot å utvikle organisasjonen som mot å utvikle dens medarbeidere. I tillegg var det tydelig at Husabø både var bemyndiget til og villig til å inngå de forpliktelser på Gildes vegne som var nødvendige for å realisere programmet.

Per B. Østby er også prosjektleder ved UMB SEVU, og ansvarlig for gjennomføringen av Gildes EBM. Han forteller at Husabø, blant annet gjennom å bruke sine egne fagsjefer aktivt, hadde mange innspill i forhold til Gildes behov og føringer i prosessen. Blant annet var det et absolutt krav at undervisningsopplegget ikke skulle løsrives fra deltakernes arbeidssituasjon, men inngå som en integrert del av den enkeltes oppgaver og ansvarsområder. En konsekvens av dette ble blant annet at studentenes prosjektoppgaver skulle forankres i reelle problemstillinger i deres egen arbeidssituasjon. Formålet med dette var blant annet å sikre nytteverdien for organisasjonen, og slik skape effekter på organisatorisk nivå.

Østby er opptatt av utfordringene som ligger i å kartlegge de behov som skal ligge til grunn for utforming av denne typen opplegg. Han gir uttrykk for at dette er enklest når initiativet kommer fra de delene av organisasjonen som faktisk føler behovene på kroppen [bottom-up]. Når initiativet kommer fra ledelsen [top-down] kan det være en mye større utfordring å forankre opplegget i faktiske behov. I forhold til at initiativet kan komme fra en personalavdeling [middle/up-down] er han redd for at prosessen kan mangle den nødvendige forankring, både i ledelsen og i reelle behov.

John O. Husabø er leder for Gildes rådgivertjeneste, og var initiativtaker til og primus motor for Gildes arbeid med programmet. I følge ham er det organisasjonens og medarbeidernes kompetanse som gjør den i stand til å overleve og utvikle seg. Han er derfor skeptisk til å fylle organisasjonens kompetansebehov ved å kjøpe kompetanse utenfra. Blant annet stiller han spørsmål ved hvilken kultur og identitet dette etterlater i organisasjonen. Jeg forstår dette dit hen at han ser kultur- og identitetsbygging som en sentral del av organisatorisk læring, og dermed en viktig faktor ved valg av kompetansestrategi.

Strategi- og kompetanseutvikling bør, i følge Husabø, være tett sammenvevde prosesser som ses i sammenheng. Læring må ikke skilles ut som uavhengig av virksomhetens mål og strategier, men må være en integrert del av den enkeltes arbeidshverdag. Dette var en grunnleggende forutsetning i utviklingen av Gildes EBM, og gjenspeiles også i programmets innramming. Å ta en EBM er, i følge Husabø, en 8-16 jobb, og ikke noe du gjør på fritida. Utdannelsen er en del av jobben, og jobben er en del av utdannelsen. Det forventes ikke at de ansatte skal bruke sine

kvalder og helger til læring; det skal foregå i arbeidstiden. Derimot forventes det at de skal ta i bruk det de lærer mens de lærer det; gjennom praktisk oppgaveløsning og gjennom å dele ny innsikt og kompetanse med resten av organisasjonen. Slik kan læringen integreres i daglig virksomhet og samhandling. Husabø beskriver innrammingen av Gildes masterprogram som en velbalansert win/win situasjon. Organisasjonen høster fruktene fra første dag, og deltakerne opplever ny status og anerkjennelse, i tillegg til større frihet, mer ansvar, nye arbeidsoppgaver og roller og økt lønn etter fullført løp.

Nå er det ikke alle medarbeidere som *ønsker* mer ansvar og nye arbeidsoppgaver. Deltakere til Gildes masterprogram blir derfor rekruttert gjennom en intern utlysning i personalavisen. Den som ønsker å delta må utforme en formell og begrunnet søknad. Dette er også en del av forankringsprosessen; ved å velge en slik fremgangsmåte signaliseres det at dette er noe som er viktig for organisasjonen, samtidig som søkerne får vist at det er noe som er viktig for dem. Enkelte deltakere har fått ”bakoversveis” når de innser omfanget av det de har gitt seg i kast med, men det er en naturlig konsekvens av ambisjonsnivået mener Husabø; en EBM skal ikke være en triviell sak, verken for organisasjonen eller for dem som forplikter seg til å delta. Det er interessant å legge merke til at Gilde pt. *ikke* opererer med noen form for pliktlig tjenestetid eller andre garantier for en ”return on investment” i forhold til medarbeidere som tar en EBM. Dette må trolig ha en sterk signaleffekt. Min opplevelse av budskapet det sender kan formuleres som at ”dette er ikke noe *vi* gjør for *deg* (og forventer noe i gjengjeld for), men noe *vi* sammen gjør for oss alle”.

Når Husabø kommer inn på hva som skal til for å lykkes med et så høyt ambisjonsnivå er det ett begrep som dukker opp gjentatte ganger; nemlig *bevissthet*. Bevissthet hos beslutningstakere, hos operative ledere, hos medarbeidere og hos stort sett alle involverte parter. Hva er det *vi vil* med dette, *hvorfor* vil vi det og *hvordan* skal vi få det til? Er vi villige til å betale prisen, og hva skal til for å høste fruktene? Slik bevissthet er nødvendig, blant annet for å kunne akseptere og håndtere konsekvensene av de valg som gjøres underveis, både individuelt og på vegne av organisasjonen. I tillegg er det trolig en forutsetning for å kunne skape en innramming som gjør det mulig å hente gevinster på organisatorisk nivå. I forhold til å bruke ressurser på etter- og videreutdanning mener Husabø at samvirkeformen gir Gilde

spesielt gode forutsetninger. En samvirkebedrift vil typisk ha en annen målprioritering enn andre virksomheter, som for tiden ser ut til å være mest opptatt av prisen på selskapets aksjer. Dette åpner for større muligheter for langsiktig tenkning, noe som Husabø påpeker er viktig når man jobber med kompetanseutvikling. Gildes erfaringer med det erfaringsbaserte masterprogrammet er så positive at muligheten for å utvikle lignende tilbud til andre deler av organisasjonen nå vurderes.

6.2 Forankring

Samtalene jeg refererer til ovenfor styrker inntrykket fra forrige fase av prosjektet (Folland m.fl. 2006) av at programmets forankring og innramming vil være like viktige for å nå prosjektets ambisjoner som selve utformingen av programmet. Jostein Kleiveland er førsteamanuensis ved Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Han har klare formeninger om betydningen av forankring, og har også arbeidet med å utvikle et teoretisk rammeverk som kan brukes til å behandle temaet. I tillegg har Kleiveland vært direkte involvert i et kompetansebasert organisasjonsutviklingsprosjekt i TINE. Under en hyggelig spasertur rundt Sognsvann fortalte han meg om dette arbeidet, og jeg fikk siden tilgang til rapporten fra prosjektet (Kleiveland 2003).

Forankringsprosessen kan, i følge Kleiveland, deles i fire kategorier som til sammen skal sikre at prosjektets prosesser og resultater brukes av både ledere og medarbeidere i de involverte organisasjoner/enheter. Forankringsarbeidet begynner i planleggingsfasen og må videreføres gjennom hele prosjektet.

For det første må prosjektet forankres i beslutninger og beslutningsprosesser. Dette gjelder både beslutningen om å starte prosjektet, for beslutningene som må tas underveis og ikke minst for beslutningen om å sette av ressurser, herunder ledernes og medarbeidernes tid, til prosjektet. Organisasjonens beslutningstakere må altså gjennom formelle vedtak gi sin tilslutning og forplikte seg i forhold til prosjektets mål, midler og ressursbehov.

”... målene blir mer konkrete når alle ledere i bedriften er med og utarbeider dem. Beslutninger om mål kan derfor ikke gjøres en gang for

alle, men må være noe deltakerne vurderer og videreutvikler i prosessen.

Bevisstheten om resultater blir klarerer når målene blir arbeidet med, Økt kompetanse fører til økt bevissthet, og blir derved grunnlag for nye beslutninger” (Kleiveland 2003: 14).

For det andre må prosjektet forankres hos brukere og andre berørte grupper. Den mest effektive måten å oppnå dette på er å involvere disse i beslutningsprosesser, planlegging og gjennomføring i den grad dette er mulig. Da kan bruker- og interessentforankringen bli en integrert del av prosessen (Kleiveland 2003: 15). Det tredje forankringspunktet er organisasjonens eksisterende systemer. Prosjektet må tilpasses aktuelle strukturer og prosesser slik at resultatene i sin tur kan inngå i og bidra til å utvikle disse. Sist, men ikke minst, må prosjektet forankres i organisasjonens verdier. Ellers vil resultatene kunne bli av en meget flyktig karakter.

Det konkrete prosjektet som omhandles i Kleivelands rapport gjaldt innføringen av et forebyggende sikkerhetssystem for matvareproduksjon (HACCP) ved TINEs produksjonsanlegg i Tolga og Folldal i 2002-2003. Et overordnet formål med prosjektet var å utarbeide en prosessmodell som kunne gjenbrukes av andre virksomheter med lignende behov. Betydningen av at prosessen skulle resultere i reelle og varige endringer ble tillagt stor vekt i utformingen av prosjektet, og nettopp forankringsarbeidet ble tilskrevet mye av æren for at dette ble en suksess (Kleiveland 2003: 13). De aktuelle anleggene lyktes i å innføre HACCP systemet, og modellen har videre blitt brukt i en regional spredning av systemet. Imidlertid kan det synes som om det har vært vanskeligere å spre resultatene internt i TINE, i form av en overføring til andre regioner. Dette kan være et resultat av at beslutningsforankringen var avgrenset til operativt og taktisk nivå, en mistanke som styrkes av samtaler med flere personer som har kjennskap til HACCP prosjektet. For at erfaringene fra Tolga skulle kunne brukes som et strategisk virkemiddel måtte trolig beslutningstakerne på dette nivået også ha deltatt i prosessene. Dette er en viktig observasjon i forhold til det prosjektet denne oppgaven omhandler, da dets ambisjoner om å ha en strategisk betydning er så vidt sentral. Det er imidlertid interessant å merke seg at det faktisk er mulig å lykkes i å gjennomføre kompetansebaserte organisasjonsutviklingsprosjekter selv uten strategisk forankring, selv om resultatene da får en mer avgrenset betydning.

Hva er så mulighetene for en strategisk forankring av *dette* prosjektet i TINE? Som nevnt tidligere indikerte arbeidet i løpet av høsten 2006 at dette kunne bli en flaskehals. Spørsmålet ble derfor i denne fasen av prosjektet tematisert under samtaler med personer som sitter i strategiske posisjoner i TINE. Det kom her ikke frem noen motforestillinger mot prosjektets satsningsområde som sådan, og enkelte indikerte at de kunne tenkes å støtte satsningen aktivt. Men det ble også poengtert at konsernledelsen må ha tillit til at TPK selv har den nødvendige kompetanse til å kunne utvikle og forvalte et slikt opplegg. Før denne tilliten er på plass vil det neppe bli gjort noen forpliktende innrømmelser på toppnivå. Alt ser dermed ut til å ligge til rette for at dette prosjektet kan komme til å lide en skjebne som kasteball i TINE-systemet, uten at noen er villig til å ta det på seg det overordnede ansvaret samt de praktiske konsekvensene av et slikt ansvar. Det kan her kanskje være på sin plass å gjenta sitatet fra Rosabeth Moss Kanter på side en av denne oppgaven: *”Hvordan kan en gjøre det – og ikke bare snakke om det? Her hviler hovedansvaret på toppledelsen, som kan skape betingelsene for indre fornyelse og selvutviklingsprosesser i organisasjonen”*. Uansett ser det ut til at mye av forankringsarbeidet i TINE gjenstår før neste fase av dette prosjektet kan – eller bør – igangsettes. At prosjektet, som nevnt, nok en gang har stanset opp grunnet én persons fravær styrker dette inntrykket.

6.3 Eksisterende tilbud

Et viktig spørsmål for realiseringen av TINEs EBM er hvorvidt programmet skal baseres på skreddersøm eller hylleware. Hvis både opplegget og de enkelte modulene må spesialutvikles for og beholdes TINEs medarbeidere kan det bli en svært kostbar satsning. Å bruke allerede eksisterende moduler til å bygge en helhetlig løsning som passer for TINE vil kunne gi betydelige innsparinger. Men det er ingen selvfølge at det finnes eksisterende tilbud som kan tilfredsstille TINEs behov. En mulig løsning kan derfor være å basere programmet på en *kombinasjon* av hylleware og skreddersøm. Dette krever en stor grad av fleksibilitet hos de utdanningsinstitusjoner som deltar i opplegget. Det kan for eksempel være aktuelt å kombinere moduler fra ulike institusjoner i en og samme mastergrad.

De utdanningsinstitusjonene som har vært involvert i prosessen så langt har imidlertid stort sett stilt seg positive til en slik løsning. Dette er et viktig signal som åpner for en rekke muligheter det ellers ville være vanskelig å gjennomføre. Å spre utdannelsen

over flere institusjoner representerer imidlertid en utfordring i forhold til å skape kontinuitet og ta vare på ”den røde tråden”, både gjennom det enkelte studieløp og i relasjonen mellom de ulike medarbeidernes individuelle konfigurasjoner. Dette siste kan være en forutsetning for at de ulike løpene skal trekke i noen lunde samme retning, for slik å bidra til læring og utvikling på organisatorisk nivå. En overordnet utfordring blir dermed å kombinere fleksibilitet og differensiering med helhet og sammenheng.

En utfordring av mer umiddelbar karakter er prosjektets ambisiøse tidsplan. Under dialogkonferansen i november ble høsten 2007 ”banket” som tidspunkt for oppstart av TINEs masterprogram (Folland m.fl. 2006: 15). Vi skriver allerede april 2007, og mye på grunn av uheldige og uforutsigbare begivenheter har det så vidt jeg er kjent med skjedd lite praktisk arbeid rettet mot en realisering av programmet. Dette betyr at i hvert fall innledende moduler må baseres på eksisterende hyllevare hvis tidsfristen skal overholdes. Skreddersydde innslag må dermed forbeholdes senere faser av programmet, eventuelt tilføres i form av utfyllende moduler som opprettes for senere kull som et resultat av evalueringer underveis.

Det er flere grunner til å forsøke å holde den tidsplanen som ble skissert under dialogkonferansen. En hver utsettelse vil kunne innebære et redusert fokus på prosjektet med en tilhørende økt risiko for at det skrinlegges. I tillegg har TINE det travelt. For det første er vi allerede over halvveis i den fasen FAFO-rapporten fra 2001 forutså at ville medføre en betydelig reduksjon av medarbeidere med mat- og meierifaglig kompetanse i TINE, og mitt inntrykk er at det som er gjort så langt for å sikre denne kjernekompetansen for organisasjonens virksomhet ikke står i forhold til den trusselen naturlig frafall kan medføre for faget.

For det andre kommer neppe TINEs omgivelser til å stoppe opp for å vente på at TINE skal klare å tilpasse seg de endringer som allerede *har* skjedd. Tvert i mot er det rimelig å anta at endringstakten vil øke, og at kravene til organisasjonens evne til å respondere vil øke tilsvarende. Å utsette nødvendige tiltak vil dermed kunne skape en ”back-log” som det kan bli vanskelig å komme à jour med. Hvis et erfaringsbasert masterprogram anses som et nødvendig virkemiddel i forhold til å møte disse utfordringene, er det derfor all mulig grunn til å sette i gang arbeidet med å realisere

programmet så snart som overhodet mulig. Skal tidsplanen overholdes (noe det allerede spøker for hvis TINE skal rekke å gjøre det nødvendige forankringsarbeidet først) må dette arbeidet i stor grad baseres på eksisterende tilbud. Før jeg går nærmere inn på hvordan dette kan gjøres vil jeg kort presentere noen tilbud fra de involverte utdanningsinstitusjonene som kan være relevante for utformingen av TINEs program.

Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)

For meieri- og matfaglige innslag i programmet er det neppe realistisk å vurdere andre tilbydere enn UMB. 10 poengs modulen *Moderne melkeforedling* er allerede på plass og utprøvd. I tillegg er en rekke andre relevante fagemner allerede realitetsvurdert, og til dels utprøvd. Å implementere en 30 poengs spesialiseringsmodul burde derfor ikke være noe stort problem straks TINE klarer å formulere hvilke faglige behov som må ligge til grunn for utviklingsarbeidet. Arbeidet innenfor KIM-prosjektet¹⁹ har allerede resultert i en modell for hvordan dette kan og bør gjøres, og både samarbeidet med TINE og realiseringen av Gildes EBM har vist at UMB har evne til å implementere slike tilbud når de nødvendige forutsetninger er på plass. Men det er trolig lite realistisk å forvente at UMB skal kunne ha et komplett masterprogram klart til oppstart i løpet av høsten 2007. Deres rolle vil derfor måtte avgrenses til innholdsleverandør i denne omgang, og *Moderne melkeforedling* er et høyst relevant bidrag i så måte. I tillegg bør TINE og UMB i fellesskap vurdere hvorvidt en eller flere av modulene i Gildes masterprogram er relevante og tilgjengelige for TINEs medarbeidere. For masteroppgaver med hovedvekt innenfor meier- og matfag vil det også være naturlig å engasjere en veileder med tilhørighet til UMB.

Handelshøyskolen BI

BI tilbyr fire etter- og videreutdanningsprogrammer på masternivå. Av disse er det to som fremstår som mest relevante i denne konteksten. Etter redegjørelsen for Mintzbergs skepsis til MBA utdannelsen blir det imidlertid vanskelig for meg å anbefale BI's *Executive MBA* (EMBA) program. Da står vi igjen med programmet *Master of Management* (MM), som i utgangspunktet er et erfaringsbasert masterprogram. Som sådan ser det ut til å oppfylle mange av føringene fra både

¹⁹ KIM (Kompetanseutvikling i Matsektoren) -prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom ulike aktører i norsk matsektor. Prosjektet resulterte blant annet i en modell for kompetansekartlegging spesialutformet for denne næringen. Denne modellen er nærmere beskrevet i prosjektets publikasjoner, og gjengis blant annet her (1.4.2007): <http://www.matfaglig.no/veileder/index.htm>.

Mintzberg og Senge. Det er imidlertid to faktorer som taler imot å bruke dette programmet som plattform for et tilbud i TINE. For det første er jeg, selv etter dokumentstudier og videre feltarbeid, fortsatt usikker på i hvilken grad programmet er preget av det faktum at det holdes ved en forretningsskole, og dermed står i fare for å bli bærer av den tradisjonen Mintzberg advarer mot å tillegge for stor vekt i en lederutdanning. For det andre har BI ennå ikke åpnet opp for å godkjenne moduler fra andre institusjoner i den graden programmet leder frem til. Dette medfører at tilbudet ikke tilfredsstiller de kravene til fleksibilitet som fordres av kompleksiteten i TINEs behov. BI er i ferd med å revurdere denne politikken, og programmets aktualitet som plattform for TINE vil i så fall også kunne revurderes. Både EMBA programmet og MM programmet kan imidlertid allerede nå fungere som innholdsleverandører til TINEs program, ikke minst i relasjon til faglige fordypninger innenfor mer generelle foretningsfunksjoner.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

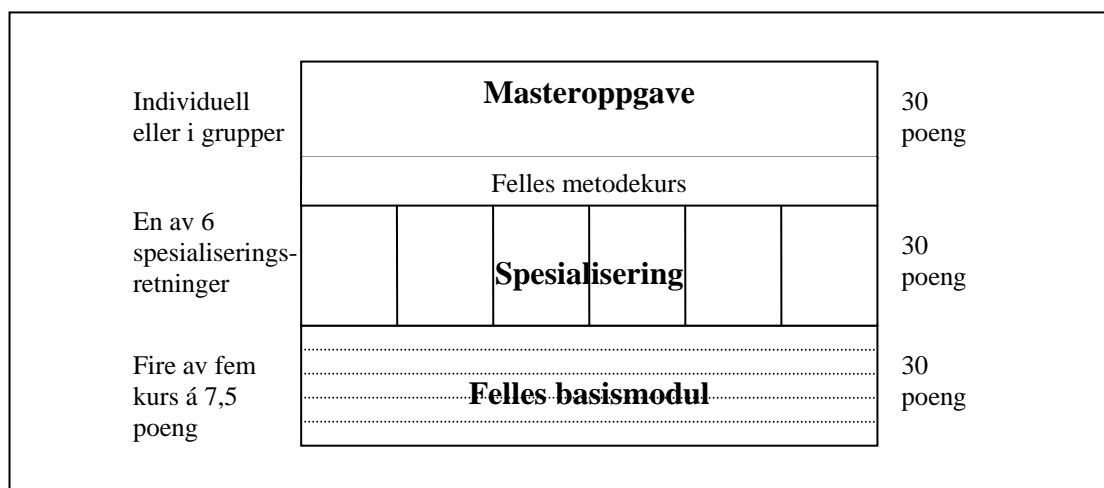
NTNU tilbyr også fire etter- og videreutdanningsprogrammer på masternivå. Av disse er det ett som fremstår som særlig interessant i denne konteksten. NTNUs offisielle presentasjoner av deres erfaringsbaserte masterprogram i organisasjon og ledelse (MOL) plasserer dette i mine øyne svært tett opp mot Mintzbergs modell. I tillegg har programmet den fleksibilitet BIs tilsvarende program (MM programmet) foreløpig mangler. Etter en felles basismodul står studentene rimelig fritt til å velge sin faglige spesialiseringsretning. Frode Arntzen, som er administrativt ”overhode” for programmet har i løpet av sitt bidrag til dette prosjektet gitt uttrykk for stor vilje til fleksibilitet i forhold til å også godkjenne faglige spesialiseringer som i utgangspunktet sorterer under andre undervisningsinstitusjoner. I den grad plattformen for TINEs program må baseres på eksisterende tilbud blir altså NTNUs masterprogram i organisasjon og ledelse det beste utgangspunktet jeg har klart å identifisere i løpet av arbeidet med denne oppgaven. Mitt designforslag er derfor i stor grad basert på dette programmet, men med en åpning for faglige bidrag også fra andre programmer og undervisningsinstitusjoner. Det er derfor på sin plass med en nærmere beskrivelse av dette programmet.

6.4 NTNUs Masterprogram i organisasjon og ledelse (MOL)

”I kunnskapsøkonomien handler ikke lederskap lenger så mye om å fatte beslutninger og å bestemme over andre, men om å legge til rette for at ansatte får utvikle seg, være kreative og skape verdier. Dette er kjernen i NTNUs Master i organisasjon og ledelse.”²⁰

Oppbygging

Programmet er delt i tre sekvensielle enheter. En basismodul på 30 studiepoeng er felles for alle studentene. Innenfor disse 30 poengene må det velges fire av fem tilgjengelige 7,5 poengs kurs. Deretter velges det en spesialiseringsretning som også er på 30 studiepoeng, og som også settes sammen av fire kurs på 7,5 poeng hver. Programmet fullføres ved å skrive en masteroppgave med et omfang som tilsvarer 30 studiepoeng. Dette gir totalt 90 studiepoeng, noe som er innenfor rammene av departementets krav til en erfaringsbasert mastergrad (90-120 poeng). Programmetilbudets oppbygging illustreres i figur 6.1.



Figur 6.1: Oppbyggingen av studietilbudet i organisasjon og ledelse ved NTNU²¹.

Basismodulen er rettet mot å utvikle et bredt perspektiv på organisasjonens virksomhet, og fagene som inngår er orientert mot å utvikle kompetanse innenfor

²⁰Kilde (3.4.2007): http://videre.ntnu.no/pages/mastergrader/organisasjon_og_ledelse/

²¹ Kilde (29.3.2007): http://videre.ntnu.no/pages/mastergrader/organisasjon_og_ledelse/fleksibel_utdanning/

generelle funksjoner som er relevante i mange deler av organisasjonen. Dette åpner for å bruke modulen som en arena for dialog på tvers av etablerte grenser i organisasjonen. Da organisasjonen selv er subjektet i mye av den faglige diskusjonen kan det i sin tur bidra til å utvikle en felles plattform for forståelse av virksomheten og dens muligheter og utfordringer, i tillegg til en utvidet forståelse for hverandres posisjon og perspektiv. På denne måten vil basismodulen også kunne ha en kulturbyggende effekt som deltakerne tar med seg tilbake til organisasjonen. Slike effekter kan være en drivkraft i arbeidet med å bygge ned kulturelle barrierer for læring og utvikling i hele organisasjonen. Dette kan være en farbar vei for å utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å utvikle deltakernes lærings- og handlingskompetanse, med andre ord deres individuelle endringskompetanse.

Etter basismodulen tilbyr NTNU seks ulike spesialiseringsretninger, i tillegg til å kunne skreddersy bedriftstilpassede løsninger. De seks retningene i det allerede tilgjengelige sortimentet er

- Produktutvikling og produksjonsledelse
- Forretningsutvikling og strategi
- Prosjektledelse
- Logistikkledelse
- Organisasjon, teknologi og nyskaping
- Relasjonsledelse; coaching, veiledning og motivasjon

Mens basismodulen er ment å ivareta deltakernes breddekompetanse, er spesialiseringsmodulene tilsvarende rettet mot å utvikle dybdekompetanse. Praktisk anvendelse av teori synes å være et sentralt tema, og breddeperspektivet fra basismodulen søkes medbrakt inn i den faglige spesialiseringen.

Både for basis- og spesialiseringsmodulen er anbefalt studieprogresjon 15 poeng (to emner) pr. semester, og undervisningen foregår stort sett som to samlinger pr. kurs, hver på to til tre dager. I tillegg kommer læringsaktiviteter utenfor samlingene. Diskusjoner og gruppearbeid er sentrale arbeidsmåter i opplegget, men rene

forelesninger kan allikevel se ut til å ha større plass enn det for eksempel Mintzberg anbefaler. Selv om samlingenes hyppighet er i overensstemmelse med Mintzbergs anbefalinger, er varigheten betydelig kortere. Dette kan gjøre det letter å kombinere studier og arbeid, men vil samtidig kunne gå på bekostning av muligheten for dypere refleksjoner.

Masteroppgaven er ment å innebære en fordypning innenfor den enkeltes valg av spesialiseringsretning. NTNU åpner både for å utforme en oppgave i relasjon til reelle utfordringer i den enkeltes egen arbeidshverdag, og for å gjennomføre oppgaven som et gruppearbeid for inntil tre personer. Den ferdige oppgaven kan da også evalueres som sådan. Valg av spesialiseringsretning vil avgjøre hvilket institutt som stiller med veileder(e), og som også da står for sensur av oppgaven. Et kurs i forskningsmetodikk inngår også i masteroppgaven. Dette kurset synes primært å være rettet mot å gi studentene innsikt i design av forskningsopplegg og kvantitative tilnærminger til å gjennomføre disse, slik denne fremgangsmåten presenteres av Kristen Ringdal (2001).

Frode Arntzen er, som nevnt, administrativt ”overhode” for programmet. Dialogen med ham i denne fasen av prosjektet har styrket mitt inntrykk av at NTNUs program kan være en gunstig plattform for TINEs løsning. Arntzen fremstår som oppriktig engasjert i mulighetene som ligger i etter- og videreutdanning. Han underbygger sin begeistring med tilbakemeldinger fra undervisere som forteller om helt andre muligheter som åpner seg i denne settingen. 20-åringer på skolebenken kan godt tilegne seg teorier og gjengi disse, men uten å kunne relatere teoriene til egne erfaringer vil *forståelsen* fort kunne bli mangelfull. Ved endt utdanning sitter de igjen med en mengde teorier og modeller, men det er ikke før de kommer ut i arbeid de får prøvd dem ut, behandlet dem kritisk og slik definert sin egen posisjon i faget.

Deltakerne i et EVU-opplegg kan derimot ikke unngå å relatere det de lærer til den erfaring og praktiske kunnskap de tar med seg inn i læringssituasjonen. Dette utgjør et helt annet grunnlag for forståelse. Teorier og modeller vil fortløpende testes mot studentens egne erfaringer, slik at teori og praksis kan inngå i en kontinuerlig og samtidig refleksjonsprosess som forsterker forståelsen av begge; teori bidrar til å forstå praksis, mens praksis bidrar til å forstå teori. Slike synergieffekter kan være vanskelige å skape når tilegnelsen av teori og erfaring er atskilt i tid, slik de er under vanlige studieløp.

Når jeg tematiserer det problematiske i overgangen fra individuell til organisatorisk utvikling gjennom EVU, vektlegger Arntzen betydningen av å bruke EVU til å styrke innsikten i og forståelsen av organisasjonen som en helhet, og hvordan de ulike delene og prosessen påvirker hverandre og virker sammen i utformingen av denne helheten. Han er enig i at Senges femte disiplin, systemtenkning, er et begrep som kan brukes til å beskrive denne kompetansen. Rent praktisk gir denne erkjennelsen seg utslag i at NTNUs program, uavhengig av faginnhold, innledes med en 30 poengs modul rettet mot nettopp å utvikle en styrket organisasjonsforståelse. I forhold til min modell av organisatorisk endringskompetanse (figur 5.5) er Arntzen enig i at et minimum av handlingsrom er nødvendig for å kunne utvikle organisasjonen gjennom å utvikle medarbeiderne: *"Du er kjent med uttrykket 'her hos oss er det høyt under taket' ? Mange organisasjoner kunne legge til ', men det er trangt mellom veggene'."* Jeg tolker uttalelsen dit at du kan tenke og (kanskje) si hva du vil, så lenge du *gjør* som du skal. Å flytte veggene og utvide handlingsrommet er et ansvar som, i følge Arntzen, hviler på organisasjonens ledelse. Det er denne som kan ta initiativ til de strukturelle endringer som eventuelt måtte være påkrevd, og enda viktigere; det er denne som danner presedens for organisasjonens praksis. Det hjelper lite å skolere medarbeidere i etikk, kvalitet eller andre myke ferdigheter hvis de i sin daglige virksomhet observerer lederatferd som er i konflikt med det de har lært. Dette fenomenet [gapet mellom forfektet og praktisert teori i organisasjonen, jfr. Argyris og Schön. Min anm.] er en utbredt årsak til at organisatoriske effekter av EVU uteblir. Å styrke medarbeideres evne til kritisk refleksjon over eksisterende praksis har liten verdi hvis det ikke er rom for å praktisere slik refleksjon i organisasjonen. Arntzen mener at en leder må være i stand til å ta imot kritiske spørsmål, og også oppmuntre sine underordnede både til å stille og selv ta imot kritiske spørsmål, uten å være redd for konflikter. En konflikt bærer i seg en kime til læring og utvikling, og bør derfor betraktes som en mulighet og ikke en trussel. Fordi ledere også har ledere, må dette gjenspeiles i alle ledd, helt opp til toppen. Dette er et sterkt argument for at konsernledelsen må komme aktivt på banen når EVU er tiltenkt en rolle som katalysator i organisasjonens læring og utvikling.

Hva angår didaktiske virkemidler vektlegger Arntzen betydningen av gruppesammensetning. Flere deltakere fra samme organisasjon gjør EVU til en arena

for dialog og felles refleksjon rundt organisasjonens reelle utfordringer. I tillegg er det en mulighet til å etablere nettverk på tvers av organisatoriske grenser. Slike nettverk kan også utvides til å omfatte personer i andre organisasjoner, noe som også kan ha stor verdi. Ved å samle medarbeidere fra samme fysiske arbeidsplass kan opplegget også spille på gevinstene ved gruppelæring. Arntzen vektlegger også betydningen av å legge til rette for arenaer der gruppen kan fortsette dialogen etter endt utdanning. Både virtuelle arenaer og regelmessige samlinger ble nevnt som mulige alternativer. Gruppesammensetningen bør vektlegge å samle personer som representerer ulike perspektiv, fordi dette gir et rikere utgangspunkt for dialog og refleksjon. Undervisningen bør evne å utnytte det faktum at studentgruppen tar med seg et rikt erfaringsmateriale inn i undervisningssituasjonen, og sannsynligvis sitter inne med en rekke reelle problemstillinger som kan brukes til å kontekstualisere fagets teoretiske innhold. I utgangspunktet mener Arntzen at all skoling er nyttig, fordi læring i seg selv gir impulser som trigger refleksjon. Denne nytteverdien kan imidlertid maksimeres gjennom velvalgte virkemidler i undervisningen.

7 Et designforslag

Med så vidt mange, både teoretiske og praktiske, føringer for utformingen av et opplegg for TINE kan det kanskje synes som om det ikke står mange valgmuligheter igjen når designet skal konkretiseres. Og jeg må innrømme at etter å ha jobbet med dette prosjektet i snart ti måneder er min opplevelse at utformingen jeg skisserer nedenfor nærmest gir seg selv. Imidlertid er det høyst sannsynlig at en annen person og/eller en alternativ tilnærming ville kunne komme frem til helt andre løsninger. Mitt forslag er nok derfor bare å anse som et av flere skjæringspunkt mellom det som er ønskelig å oppnå og det som er mulig å få til. Forslaget nedenfor er basert på det skjæringspunktet som fremstår i møtet mellom de føringene jeg har redegjort for i de to foregående kapitler.

7.1 NTNUs MOL som plattform for TINEs program

Selv om ikke NTNUs masterprogram i organisasjon og ledelse nødvendigvis innfrir alle føringer de teoretiske bidragene i denne oppgaven legger, er det min opplevelse at programmet i hvert fall har en *intensjon* som i en stor grad harmonerer. Dette bør kunne være et godt utgangspunkt for å bruke programmet som en plattform for et program rettet mot TINEs behov.

Basismodulen

Basismodulens fagområder – teknologi, ledelse, prosjektstyring og økonomi – ble alle fremhevet som viktige kompetanseområder av informantene i TINE, relativt uavhengig av fagtilhørighet og organisatorisk enhet. Innholdet i basismodulen bør dermed være svært relevant som utgangspunkt for et bredt utvalg av masterkandidater fra TINE. Det kan imidlertid være grunn til å vurdere om for eksempel en egen 7,5 poengs modul rettet mot å styrke forståelsen av samvirkeformens særegne muligheter og utfordringer burde inngå i tilbudet til TINEs medarbeidere. Uavhengig av dette er det en rekke faktorer som peker i retning av det kan være fornuftig å bruke programmets basismodul som plattform for TINEs masterprogram:

- Den er umiddelbart tilgjengelig. Dette innebærer at en oppstart høsten 2007 faktisk kan gjennomføres.

- Faginnholdet synes å være relevant i forhold til TINEs behov, slik dette fremstod etter intervjurunden i TINE under forrige fase av prosjektet..
- Det vil være en økonomisk gunstig løsning. Fire kurs á 7,5 poeng medfører en kostnad på ca 50.000 kroner pr. deltaker for basismodulen. Da kursene allerede er tilgjengelige påløper det ingen utviklingskostnader.
- En felles grunnmodul for alle TINEs masterkandidater åpner for flere muligheter som til sammen kanskje utgjør det mest tungtveiende argumentet for denne løsningen. For det første kan dette bidra til å skape en arena for å utvikle en felles forståelse og et felles begrepsapparat for samhandling og dialog relatert til organisasjonens utvikling. Både gruppelæring og organisasjonslæring kan stimuleres gjennom et slikt møtepunkt. Innsikt i, og forståelse for, ulike perspektiv kan utvikles som basis for det vider arbeidet med dette internt gjennom organisasjonens daglige virksomhet. I tillegg kan deltakernes følelse av å være alene i sitt læringsprosjekt reduseres, noe som kan gjøre det lettere å integrere læringsprosessene som en del av den enkeltes arbeidshverdag. ”Bjelken” i den T-profilen TPK vektlegger i sitt utviklingsarbeid (Folland m.fl. 2006: 26) kan ivaretas på denne måten. ”Stolpen” i T-profilen må imidlertid trolig adresseres på en annen måte, for eksempel gjennom programmets spesialiseringsmodul.

Spesialisierungsmodulen

Hva angår spesialisierungsdelen av programmet vil det trolig være behov for en sterkere differensiering hvis bredden i TINEs behov skal tilfredsstilles. NTNUs tilbud er til dels overlappende, men ikke uttømmende i forhold til de faglige spesialisierungsretningene som kom frem under intervjurunden i TINE høsten 2006. For enkelte medarbeidere kan dermed en av retningene som inngår i NTNUs tilbud tilsvare behovet, mens andre vil måtte supplere med tilbud fra andre tilbydere; skreddersydd eller hyllevare. Den meieri- og matfaglige spesialisierungsretningen er kanskje den mest åpenbare mangelen, og denne representerer et behov NTNU trolig vil ha problemer med å svare på. Men med den fleksibilitet vi ønsker å bygge inn i dette programmet er det for så vidt ingen grunn til at NTNU en gang skulle forsøke å fylle dette behovet, all den tid UMB allerede kan antas å *ha* den nødvendige kompetanse på dette området. Å videreutvikle tilbudet herfra vil derfor trolig være en

mer rasjonell tilnærming i forhold til kandidater innenfor dette fagområdet. Mye av dette arbeidet er imidlertid allerede gjort, noe som blant annet har resultert i 10 poengs modulen *Moderne melkeforedling*. Denne bør uten videre kunne inngå i en spesialiseringsmodul innenfor meieri- og matfag. I tillegg er en rekke andre relevante fagemner allerede realitetsvurdert, og til dels utprøvd. Å implementere en 30 poengs modul burde derfor ikke være noe stort problem straks TINE klarer å formulere hvilke faglige behov som må ligge til grunn for utviklingsarbeidet. Dette har imidlertid vist seg å være en utfordring for TINE. Jeg har valgt å ikke ta tak i denne, for det første fordi jeg mener at TINE Personal og Kompetanse er i en bedre posisjon enn meg til å gjøre dette, og for det andre fordi kompetansekartleggingsmodellen fra KIM-prosjektet (avsnitt 6.3) allerede tilbyr et redskap for dette arbeidet. Mitt bidrag ville derfor trolig ha blitt svært marginalt på dette området. Både samarbeidet med TINE og realiseringen av Gildes EBM har, som nevnt, vist at UMB har evne til å implementere slike tilbud når de nødvendige forutsetninger er på plass.

Masteroppgaven

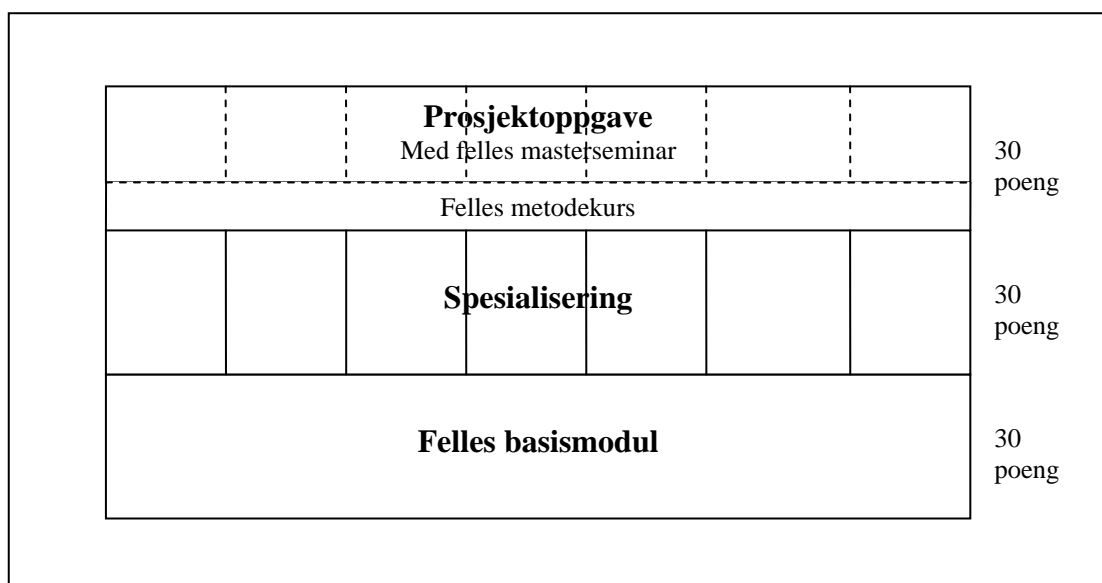
Når vi kommer til selve masteroppgaven vil det, i tråd med føringene som er lagt tidligere i denne oppgaven, være nærliggende for TINEs ansatte å utforme en oppgave i relasjon til reelle utfordringer i deres egen arbeidshverdag. Dette vil bidra til å gi læringssituasjonen en unik autentisitet, og slik være i tråd med både Mintzbergs føringer og med generell pedagogisk innsikt (Dysthe 2001: 44). Ved å identifisere og ta utgangspunkt i prosjekter med en direkte nytteverdi for TINE, vil organisasjonen også kunne høste gevinster av utdanningen på et tidlig tidspunkt. Dette kan også representere en gylden anledning til å gjennomføre prosjekter som ellers er vanskelige å plassere innenfor rammene av organisasjonens daglige virksomhet.

Å utnytte muligheten til å gjennomføre oppgaven i (tverrfaglige) grupper kan også være et virkemiddel i forhold til oppleggets læringsmål på organisatorisk nivå. For det første er det konsistent med en forståelse av læring og utvikling som noe som skjer gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Arbeidet med oppgaven kan da bli en arena for alle Nonakas fire kunnskapstransisjoner, slik jeg presenterte disse i avsnitt 3.1. Nye praksisfellesskap kan bygges på tvers av etablerte faglige og organisatoriske grenser, og slik bidra til å utvikle både økt innsikt i andres perspektiv og større evne til å se

helheten og sammenhengene i organisasjonens virksomhet. Senges prinsipper for gruppelæring kan realiseres, og bidra til å utvikle organisasjonens kultur i retning av sterkere integrasjon. Dette kan igjen bidra til å etablere positive og selvforsterkende læringsspiraler i forhold til organisasjonens evne til kommunikasjon og samarbeid på tvers av gamle skillelinjer.

For meierifaget og andre spesialiseringsretninger som i utgangspunktet har et eksisterende tilbud av mindre omfang enn 30 poeng, kan også være et alternativ å øke omfanget av prosjektoppgaven. Dette er noe departementets retningslinjer gir rom for. I så fall bør det investeres ressurser i å etablere en seminarrekke for kandidatene, slik at disse kan få tilgang til de kollektive læringsprosessene denne oppgaven forfekter. Faglitteratur og diskusjonstemaer kan da spisses mot aktuelle prosjektoppgaver og slik bidra både til å utvikle spisskompetanse og til å integrere denne kompetansen i en bredere sammenheng.

Å kjøre seminarrekker i kombinasjon med prosjektoppgaven er et virkemiddel som også kan utnyttes på tvers av fagretninger. Mens basismodulens nettverksbygging spiller en nedtonet rolle i spesialiseringsdelen, kan prosjektarbeidet være en anledning til å knytte de ulike løpene sammen igjen. I de tilfellene det legges opp til tverrfaglig samarbeid innenfor ett og samme prosjekt vil trådene fra basismodulen kunne plukkes opp igjen gjennom kandidatenes praktiske arbeid med oppgaven. Men også for individuelle oppgaver kan det være mye å hente på å samle studentene til felles refleksjon og dialog rundt de ulike oppgavens temaer og utfordringer. Dette kan bidra både til å utvide perspektivet i hver enkelt oppgave, og til å videreføre det kulturbyggende arbeidet fra basismodulen. Vi ender da opp med en modell som illustrert i figur 7.1.



Figur 7.1: En modell for studietilbudets oppbygging.

En differensiering i forhold til prosjektoppgavens omfang innebærer imidlertid en utfordring både i forhold til tverrfaglig samarbeid og i forhold til evaluering av oppgaven. Det kan være vanskelig å etablere velfungerende samarbeidsformer rundt en og samme oppgave hvis ulike deltakere står ovenfor ulike krav til omfang. En 50-poengs oppgave og en 30-poengs oppgave må nødvendigvis vurderes i forhold til ulike krav²². For samordningens skyld vil derfor et standardisert omfang på 30 poeng trolig være å foretrekke. Å basere oppgaven på tverrfaglige løsningsmodeller innebærer også en annen utfordring i forhold til evalueringsspørsmålet, som for så vidt også berører veilederspørsmålet. For et oppgavetema som spenner over flere fagområder kan det bli vanskelig å tilordne den ett enkelt institutt. Dette vil kunne være en høyst reell problemstilling hvis medarbeidere fra ulike deler og funksjoner i TINE velger å samarbeide om sin prosjektoppgave. Instituttens evne til å samarbeide om å løse disse oppgavene, både innenfor en undervisningsinstitusjon og mellom institusjoner, vil trolig være avgjørende for at slike tverrfaglige samarbeidsmodeller skal fungere etter hensikten.

²² Dette kan synes å være innlysende, men erfaringene etter kvalitetsreformens oppdeling i korte og lange masteroppgaver har indikert at det kan være problematisk å ta høyde for oppgavens omfang i sensurarbeidet. Dette vil imidlertid være et ansvar som påhviler utdanningsinstitusjonene.

Det vil være naturlig at det instituttet som representerer fagkompetansen på området også stiller en eller flere veiledere til rådighet under arbeidet med prosjektoppgaven. For oppgaver innenfor de spesialiseringsretningene som tilbys av NTNU er dette i tråd med MOL programmets eksisterende praksis. For kandidater som velger en spesialisering innenfor meieri- og matfag vil det i henhold til den samme logikken være naturlig at UMB tilbyr veiledning. Men UMB har uttrykt skepsis til å tildele en grad til kandidater med sterke innslag av emner fra andre institusjoner. Og skal NTNU være den institusjonen som tildeler graden, forstår jeg Frode Arntzen dit hen at NTNU også ønsker å stille med hovedveileder. Han åpner imidlertid for å trekke inn en biveileder i de tilfellene NTNU selv mangler faglig spesialkompetanse. Dette åpner for en modell med delt veiledning som kan tilfredsstille både faglige og institusjonelle krav til veilederspørsmålet. Dette er også en meget gunstig modell for tverrfaglige oppgaver, som trolig vil forutsette en løsning basert på delt veiledning.

For spesialiseringsretninger som verken faller inn under NTNUs eller UMBs fagområder vil veilederspørsmålet måtte avklares for hvert enkelt tilfelle, noe en modell basert på delt veiledning også bør skape rom for. Selv om NTNU og UMB til sammen vil kunne tilfredsstille store deler av det behovskomplekset som fremkom under intervjurunden i TINE (Folland m.fl.2006) er det ikke urimelig å anta at det også kan bli aktuelt å involvere andre utdanningsinstitusjoner på tilbudssiden etter hvert som erfaringene med opplegget får behovene til å tre klarere frem. Ikke minst er det nærliggende å anta at BI kan ha en del å tilby i forhold til forretningsfunksjonene innenfor den merkantile delen av organisasjonen. I tillegg har Høyskolen i Akershus betydelig kompetanse innenfor organisatorisk læring og kompetanseutvikling, mens Universitetet i Oslo allerede har et eksisterende tilbud innenfor innovasjonskompetanse som kan være relevant for TINE. Det er med andre ord ikke mangel på tilbud. TINEs utfordring består dermed mye i å systematisere sine valg innenfor det mangfold av muligheter som allerede eksisterer. Å bruke mer tid eller plass på å kartlegge og beskrive dette tilbudet synes jeg kanskje ikke hører hjemme i denne oppgaven, all den tid noen få timer med internettilgang og en telefon bør kunne gjøre denne informasjonen tilgjengelig etter behov.

7.2 Programmetts organisatoriske innramming

TINEs erfaringsbaserte masterprogram kan betraktes som et inngrepspunkt i et forsøk på å intervenere i det (i utgangspunktet lukkede) systemet som illustreres i figur 3.6. En slik intervensjon vil være rettet mot å indusere endring i et læringssystem som har kjørt seg fast i en reproduksjon av eksisterende kunnskap og kompetanse. For at dette skal lykkes i å skape resultater på organisatorisk nivå vil trolig programmetts organisatoriske innramming være av minst like stor betydning som dets utforming. Denne innrammingens elementer er tema for dette avsnittet.

FØR: forankring og rekruttering

Denne oppgavens empiriske hovedfunn er betydningen av forankring for utviklingsprosesser som dette. At TINEs tidligere forsøk ikke førte frem kan tilskrives manglende forankring. Mye av æren for Gildes suksess må tilskrives det forankringsarbeidet som ble gjort, både under utviklingen og gjennomføringen av deres program. Erfaringene fra HACCP prosjektet viser at lokal forankring kan være tilstrekkelig til å oppnå lokale resultater, men at spredning av resultatene krever en bredere forankring i organisasjonen. Nok en gang velger jeg derfor å poengtere viktigheten av forankring som en del av programmetts innramming, basert på Kleivelands fire forankringspunkter som beskrevet i avsnitt 5.2.

TINEs toppledelse må komme aktivt på banen for å forankre utviklingsarbeidet i forpliktende beslutninger som også følges opp gjennom konkret handling og deltakelse i prosjektet. Målgruppen for programmet må engasjeres videre i utviklingsarbeidet, både for å forankre målsetninger og virkemidler i reelle behov og for å skape tilstrekkelig interesse for og kjennskap til programmet til å sikre en god rekrutteringsprosess. Programmet må integreres i organisasjonens eksisterende systemer, både for læring og produksjon. Dette er en forutsetning for at læringsprosessene skal kunne fortsette også utenfor programmetts rammer, og for at de skal kunne ha effekter på organisatorisk nivå. TINEs formelle læringssystemer forvaltes i utgangspunktet av TPK, og integrasjonsarbeidet her tilfaller dermed denne enheten. I forhold til produksjonssystemene vil integrasjonen måtte foregå lokalt, men eksplisitte føringer fra strategisk nivå vil trolig være nødvendig for å legitimere og gi kraft til dette arbeidet. Skal programmet kunne bli et strategisk virkemiddel er det også viktig at det allokeres de nødvendige resurser til integrasjonsarbeidet fra sentralt

hold. I forhold til forankringen i organisasjonens verdier tror jeg imidlertid mye allerede er gjort. Min opplevelse er at en slik satsning per se er i tråd med TINEs verdier, og i forslaget til utforming av opplegget har jeg forsøkt å vektlegge min oppfatning av TINEs verdigrunnlag i de valgene jeg har foretatt.

Når tiden er inne til å rekruttere deltakere til programmet tror jeg Gildes modell godt kan brukes som forbilde for TINE. Interne utlysninger, der kandidatene selv må utforme begrunnede søknader vil både kunne bidra til forankringsarbeidet og til å identifisere de kandidatene som er mest motiverte i forhold til å gi seg i kast med et slikt opplegg. Å sikre en tilstrekkelig bredde i rekrutteringen vil, med en slik selekteringsprosess, kreve et relativt omfattende informasjonsarbeide i forhold til å vekke interessen til organisasjonens medarbeidere. I den grad målgruppen involveres i utviklingsarbeidet vil imidlertid "jungeltelegrafene" allerede kunne ha bidratt til dette. Å ikke kreve noen form for garantier i form av bindingstid eller lignende vil ha en sterk signaleffekt ovenfor programmets deltakere, som nevnt i avsnitt 5.1. Det "svinn" som uvilkaarlig vil måtte oppstå som en følge av å tilføre medarbeidere kompetanse som også kan være anvendelig utenfor TINEs grenser må aksepteres som "en del av pakka" for å oppnå gevinstene ved en slik tilnærming.

UNDER: arbeidsoppgaver og ansvarsområder

Som både min modell i figur 3.6 og argumentasjonen hittil påpeker skal læringsprosessene fortsette også utenfor selve programmets rammer, både under og etter selve gjennomføringen. I følge modellen har både arbeidsoppgaver og kontekstuelle betingelser betydning for de erfaringer denne videre læringsprosessen skal baseres på. Disse må derfor tilrettelegges og tilpasses. Minstekravet er at de ikke må være til hinder for videre læring, mens det ideelle er at de også bidrar og stimulerer til å fortsette prosessene. Og som figur 3.6 også illustrerer ligger forholdene godt til rette for endringer på disse områdene som en konsekvens av ny kompetanse, og dermed nye handlingspotensial.

Et erfaringsbasert utdanningsopplegg fordrer, slik jeg ser det, i seg selv en sterk integrasjon mellom deltakernes læring og deres arbeidssituasjon. Som Husabø i Gilde uttrykker det: *"å ta en EBM er en 8-16 jobb, og ikke noe du gjør på fritida. Utdannelsen er en del av jobben, og jobben er en del av utdannelsen"*. Deltakernes

arbeidsoppgaver og ansvarsområder derfor må tilpasses fortløpende, slik at de kan skape grunnlag for nye læringserfaringer. Deltakerne må involveres i beslutningsprosesser der deres nye kompetanse kan komme til anvendelse, og den øvrige organisasjonen må oppfordres til å gi dem utfordringer der ny kompetanse kan utprøves i form av en ny praksis. Som Mintzberg påpeker er de læringserfaringer som følger av dette, når de bringes tilbake til klasserommet, grunnlaget for videre refleksjon og læring. Å ikke legge til rette for dette vil dermed kunne redusere oppleggets totale læringsutbytte betraktelig, i tillegg til å frarøve organisasjonen dens mulighet til å høste frukter av denne satsningen på et tidlig tidspunkt. Alt taler altså for å ta i bruk ny kompetanse allerede mens den er under utvikling. Å identifisere og legge til rette for prosjekter som danne grunnlag for arbeidet med masteroppgaven er en viktig del av dette.

ETTER: handlingsrom og anerkjennelse

Første forutsetning for å høste organisatoriske gevinster av en kompetansesatsning er at ny kompetanse faktisk tas i bruk i organisasjonens virksomhet. Det kan være flere årsaker til at dette ikke skjer, og like mange måter å stimulere til at det skal skje. For eksempel må den som skal ta ny kompetanse i bruk ha tro på at denne kompetansen er betydningsfull og verdsatt i organisasjonen. Det må også finnes et handlingsrom der den faktisk kan tas i bruk.

Å gi medarbeidere som har fullført et erfaringsbasert masterprogram en formell anerkjennelse i form av et trinn på karrierestigen og/eller høyere lønn gir et viktig signal om at organisasjonen har tro på vedkommendes kompetanse og utvikling, og ønsker å bruke denne i organisasjonens utvikling. Dette er også en viktig faktor i forhold til nederste nivå i det behovshierarkiet dette løsningsforslaget tar utgangspunkt i (figur 2.3). Ved å tildele disse medarbeiderne en myndighet som gir dem mulighet til selv å skape det handlingsrom som er nødvendig for å skape endring vil denne satsningens gevinster på organisatorisk nivå også komme innenfor rekkevidde. Men å utvide det organisatoriske handlingsrom er ikke et individuelt anliggende. Det er derfor like viktig at dette settes på hele organisasjonens agenda, fra toppen og ned, slik at prøving, feiling og læring kan bli en anerkjent kilde til å utvikle en praksis som oppfyller kravene til lærende organisasjoner.

En mentorordning?

Under forrige fase av prosjektet var det flere informanter i TINE som påpekte muligheten for å sette utviklingen av et erfaringsbasert masterprogram i sammenheng med etablering av en mentorordning og et seniorprogram i TINE (Folland m.fl. 2006: 38). Det var særlig tre hensyn som ble vektlagt som motivasjon for dette. En del eldre ledere vil kunne ønske å tre ut av sine lederposisjoner og inn i fagstillinger med tilsvarende status, som en form for nedtrapping mot slutten av sin arbeidskarriere. En slik mulighet vil både kunne medføre at de velger å bli i arbeidslivet noen år ekstra (og dermed utsetter kompetansefrafallet), og at det åpnes karriereveier for yngre medarbeidere som kanskje er mer motiverte for å investere krefter i TINEs endringsprosesser. I tillegg vil en mentorordning kunne åpne for en betydelig kompetanseoverføring i tråd med prinsippene for mesterlære (se avsnitt 3.1; Lave og Wengers bidrag). Dette kan være et viktig bidrag, både i forhold til å utvikle nye ledere i tråd med TINEs verdier og tradisjoner, og i forhold til å videreføre den mat- og meierifaglige kompetansen disse seniorene besitter.

En mentor-/seniorordning kan kombineres med et erfaringsbasert masterprogram på flere måter. Ved at programmets yngre deltakere har tilgang til en mentor vil læringsprosessene kunne forsterkes og enda sterkere rettes mot organisasjonens virksomhet og utfordringer. Kandidater som er tiltenkt en lederrolle vil også kunne gå inn i en form for "joint leadership" med sin forgjenger, som da også vil fungere som mentor. Dette er også i tråd med Mintzbergs første forutsetning for en lederutdanning, slik dette presenteres i avsnitt 4.3. Å ha en eller flere seniorer tilstede under basismodulens samlinger vil også kunne gi tilgang til et rikt erfaringsmateriale. I tillegg kan programmets rammer også brukes til å tilføre seniorene den veilederkompetanse og faglige oppdatering de trenger for å gå inn i en mentorrolle.

Meierifaget

En langvarig ansettelsesstopp har bidratt til at det ikke står en ny generasjon meierister klar til å overta når den gamle blir borte (Folland m.fl. 2006: 30). Da seniorene i TINE representerer en betydelig fagkompetanse vil dette kunne medføre at det oppstår et faglig tomrom i løpet av relativt kort tid. Fordi meierifaget utgjør TINEs

kjernekompetanse har organisasjonen behov for både bredde- og dybdekompetanse i faget. Breddekompetansen er nødvendig for den daglige virksomhet, mens dybdekompetansen er nødvendig for å videreutvikle faget og for å utvikle den spisskompetanse som kreves i en markedssituasjon som preges av økende konkurranse. Mens dybdekompetansen trolig kan styrkes gjennom etter- og videreutdanning i meierifaget, er det mindre realistisk at breddekompetansen kan sikres på denne måten i en organisasjon med over 5.000 ansatte. Frafallet i perioden 2000-2010 er estimert til 1.000 medarbeidere.

Å basere seg på etter- og videreutdanning som det sentrale virkemiddel i arbeidet med å fylle kompetanserommet etter disse vil trolig innebære en satsning mer massiv enn organisasjonen er i stand til å bære. I forhold til den meierifaglige breddekompetansen i TINE blir det derfor mer rasjonelt å undersøke hvordan opplegget kan bidra til alternative måter å sikre denne for fremtiden. En mentorordning, som beskrevet ovenfor, er et eksempel på hvordan dette kan gjøres. Å tilføre medarbeidere med tung kompetanse innenfor mat- og meierifag veilederkompetanse og veilederansvar, kan bidra til å videreføre TINEs kjernekompetanse.

8 Oppsummering og konklusjoner

Selv om jeg i arbeidet med denne oppgaven har hatt ambisjoner om å produsere noe som er anvendelig for TINE, er dette en masteroppgave, og ikke en prosjektrapport. Den skal derfor være et vitenskapelig arbeid, og produsere resultater som kan tenkes å ha gyldighet også utenfor TINE. Mens designforslaget i kapittel seks kanskje inneholder de mest interessante konklusjonene for TINE, er det nå på tide å trekke noen konklusjoner som kan ha interesse i et videre perspektiv. Først og fremst handler dette om å vurdere hvorvidt jeg har besvart forskningsspørsmålene mine, og hvilke svar jeg i så fall har kommet frem til. Jeg velger å ta for meg oppgavens underspørsmål før jeg kommer inn på hovedspørsmålet.

8.1 Organisatorisk endringskompetanse

Einar Marnburg er en av flere teoretikere som begrunner *hvorfor* endringskompetanse er viktig, men heller ikke han sier stort om hva endringskompetanse *er* (Marnburg 2001: 16-19). For å gi dette begrepet et innhold har jeg derfor vært nødt til å benytte meg av en rekke ulike teoretiske bidrag i et forsøk på å bryte begrepet ned i mer håndterlige komponenter.

I avsnitt 3.1 hevder jeg at den overordnede målsetningen for all utdanninger å skape læring, og tilsvarende i avsnitt 3.2 at det overordnede målet for læring er å utvikle kompetanse. Som en følge av denne logikken konkluderer jeg i avsnitt 3.4 med at det overordnede formålet ved organisasjonslæring er å styrke organisasjonenes endringskompetanse, men at utdanning rettet mot organisatorisk læring må ta utgangspunkt i å utvikle medlemmenes endringskompetanse. I avsnitt 5.1 hevder jeg videre at for å omsette individuell endringskompetanse til organisatorisk endringskompetanse må det skapes handlingsrom i organisasjonen der den individuelle kompetansen kan utfoldes. Jeg definerer handlingsrommet som differansen mellom eksisterende praksis og den praksis som er mulig innenfor organisasjonens strukturelle, prosessuelle og kulturelle rammer.

Ved å betrakte endringskompetanse som en kombinasjon av læringskompetanse og handlingskompetanse, slik jeg gjør i avsnitt 5.1, og deretter kombinere dette med de teoretiske bidragene i avsnitt 3.1 og 3.2 kan jeg konstruere en mer nyansert modell av

begrepet. Ulike læringsteorier kombineres for å konstruere et læringsbegrep som er mest mulig presist for sammenhengen. Ulike bidragsyteres oppdeling i kompetansekomponenter kombineres for å konstruere et kompetansebegrep som er så nyansert som mulig. Modellen dette resulterer i kan oppsummeres i en forståelse av organisatorisk endringskompetanse som *et organisatorisk handlingsrom der medarbeidere fritt utfolder sin faglige, metodiske og sosiale kompetanse i utførelsen av organisasjonens oppgaver. Disse medarbeiderne må ha kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre.*

Sagt på en annen måte betyr dette ganske enkelt at *både* enkeltpersoner med individuell endringskompetanse (la oss kalle dem endringsagenter) og et organisatorisk handlingsrom der de kan utfolde sitt endringsarbeide er forutsetninger for organisatorisk endringskompetanse. Handlingsrommet utgjøres som sagt av den praksis som er mulig innenfor organisasjonens rammer uten å være en del av allerede eksisterende praksis, og påvirkes av både strukturelle, prosessuelle og kulturelle faktorer i organisasjonen.

Potensielle endringsagenter må ha kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger innenfor flere kompetanseområder for å kunne anses som kompetente sådanne. Denne slutningen er basert på en kombinasjon av Linda Lais definisjon av *kompetansebegrepet*, slik det fremstilles i avsnitt 3.2, og Blegen-utvalgets oppdeling av begrepet *handlingskompetanse*, slik det fremgår av avsnitt 5.1. Læringskompetanse er nødvendig for å oppfylle kravet om en realitetsforankret forståelse av nåsituasjonen, for å ha den nødvendige sensitivitet i forhold til endringsbehov og -muligheter og for å tilegne seg den kunnskap og de ferdigheter som er nødvendige for å komme fra nåsituasjonen til en ønsket fremtidig situasjon. Handlingskompetanse er nødvendig for å omsette kunnskap til endring. I en profesjonell og organisatorisk kontekst innebærer dette krav om både fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse for å kunne vite *hva* som skal gjøres, *hvordan* det skal gjøres og faktisk *gjøre* det. Men uten det nødvendige handlingsrom vil denne individuelle kompetansen aldri bli anvendt, og dermed heller ikke ta steget over til å bli organisatorisk kompetanse. Som Marnburg påpeker må endringskompetanse ikke forveksles med omstillingshysteri (Marnburg 2001: 16-19). En kompetent endringsagent velger med

stor omhu hva som skal forandres og når, og har evne til også å ta vare på det som skal bevares og videreføres.

Mine resonnement rundt begrepet *organisatorisk endringskompetanse* kan oppsummeres i følgende konklusjoner:

- Organisasjonens *læringskompetanse* er et uttrykk for summen av dens medarbeideres anvendte kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre i organisasjonen.
- Organisasjonens *handlingskompetanse* er tilsvarende et uttrykk for summen av dens medarbeideres anvendte kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til organisasjonens tilgjengelige faglige, metodiske og sosiale kompetansereservoar.
- Organisasjonens *endringskompetanse* finner vi i kombinasjonen av dens læringskompetanse og dens handlingskompetanse.

8.2 Fra individuell til organisatorisk læring

Som jeg har påpekt resulterer ikke individuell læring i organisatorisk læring før ny kompetanse på individuelt nivå tas i bruk i organisasjonens virksomhet og slik utvider organisasjonens handlingsrepertoar. At sammenhengen mellom organisatorisk og individuell læring ikke er proporsjonal er en innsikt de fleste teoretikerne på området deler. Men ved å se denne innsikten i relasjon til Kleivelands forankringsbegrep, slik jeg fremstiller dette i avsnitt 6.2, kan jeg konstruere en forklaringsmodell som også kan bidra til å bygge bro over gapet mellom organisatorisk og individuell læring.

Jeg hevder dermed at sammenhengen mellom organisatorisk og individuell læring er proporsjonal med læringsprosessenes forankring i organisasjonen. Forankring i organisasjonens eksisterende systemer er nødvendig for å sikre at læringsprosessene er svar på reelle behov i organisasjonen, og for å sannsynliggjøre at ny kompetanse er relevant for og anvendbar i dens daglige virksomhet. Forankring i beslutningssystemene er nødvendig for å sikre at det finnes ressurser til å utvikle og rom for å anvende ny kompetanse i organisasjonen. Verdiforankring er nødvendig for

å oppnå kompatibilitet mellom ny og gammel kunnskap og praksis, og for å skape en intersubjektiv opplevelse av at det er riktig og viktig å ta ny kompetanse i bruk. Dette vil også påvirke handlingsrommet. Brukerforankring er nødvendig både for å sikre at læringsprosessene faktisk resulterer i et læringsutbytte, og for å motivere til å tilegne seg og ta i bruk ny kompetanse. At organisatorisk forankring er den viktigste faktoren i arbeidet med å skape organisatoriske læringsprosesser er en konklusjon som underbygges av de empiriske bidragene i avsnitt 6.1 og 6.2. Jeg anser derfor dette for å være et substansielt funn.

Det er ikke noe mystisk ved dette. Organisatoriske læringsprosesser foregår trolig, i varierende grad, hver eneste dag i alle våre arbeidsorganisasjoner. Når to kolleger sammen finner frem til en løsning på en ny arbeidsoppgave eller en ny løsning på en gammel en, har det skjedd læring. Hvis løsningen deretter blir implementert som organisasjonens måte å utføre denne oppgaven på har det også skjedd læring på *organisatorisk* nivå. Tas denne kunnskapen i bruk også av andre medarbeidere med lignende arbeidsoppgaver er kunnskapen spredd, og det organisatoriske læringsutbyttet har økt tilsvarende. Basert på denne innsikten var jeg i utgangspunktet skeptisk til at et erfaringsbasert masterprogram var svaret på TINEs utfordringer da jeg først ble kjent med dette prosjektet for snart et år siden. Organisasjonens utforming av arbeidsoppgaver, ansvarsområder, løsningsmodeller og beslutningsprosesser har stor betydning for mulighetene til å gjøre læring til en integrert del av den enkeltes arbeidshverdag. Å gjøre disse til gjenstand for en læringsorientert revisjon gjennom virkemidler rettet mot læring på arbeidsplassen sto derfor for meg som mer nærliggende på det tidspunktet. Eksempler på slike virkemidler kunne være jobbrotasjon, internhospitering, mentorordninger, teambygging, bedriftsseminarer og intern kursing. Men arbeidet med denne oppgaven har medført en endring av mine holdninger på dette området, og gjort meg mer bevisst de muligheter som ligger i et nøye gjennomtenkt etter- og videreutdanningsopplegg.

I organisasjoner som opplever et stort endringsbehov kan det være behov for å akselerere og eskalere både individuelle og organisatoriske læringsprosesser gjennom intervensjon i organisasjonens læringsprosesser. Virkemidler rettet mot læring på arbeidsplassen, som beskrevet ovenfor, kan nok brukes til å intervenere, men selv om de har fordeler i relasjon til læringsprosessenes kontinuitet vil de sammenlignet med

formalisert etter- og videreutdanning ha to svakheter. Mulighetene både for å introdusere nye faglige konsepter og teorier som kan danne et utgangspunkt for dialog og refleksjon, samt til å skape avbrudd i arbeidshverdagen som er markante nok til å gi rom for dialog og refleksjon på et dypere nivå vil typisk være begrenset. I følge de teoretiske bidragene i avsnitt 3.4 og 4.3 er dette nødvendig både for organisasjonens og for dens leders læring og utvikling. Det Donald Schön kaller *reflection-in-action* vil kunne være tilstrekkelig i forhold til å skape endring på operativt og kanskje også delvis på taktisk nivå. Men på strategisk nivå og i utviklingen av kompetanse på det nivået Dale betegner som K_3 vil det være nødvendig med *reflection-on-action* (Schön 1987: 26). Som Mintzberg påpeker fordrer refleksjon på dette nivået avbrudd fra den daglige rutine. Hvis vi tror på teoriens påstand om at dyptpløyende og faglig forankret dialog og refleksjon er avgjørende for organisasjoners læring, fremstår dermed etter- og videreutdanning som et potent inngrepspunkt for intervensjon i organisasjonens læringsprosesser. Den modellen jeg presenterer i figur 3.6 illustrerer også dette.

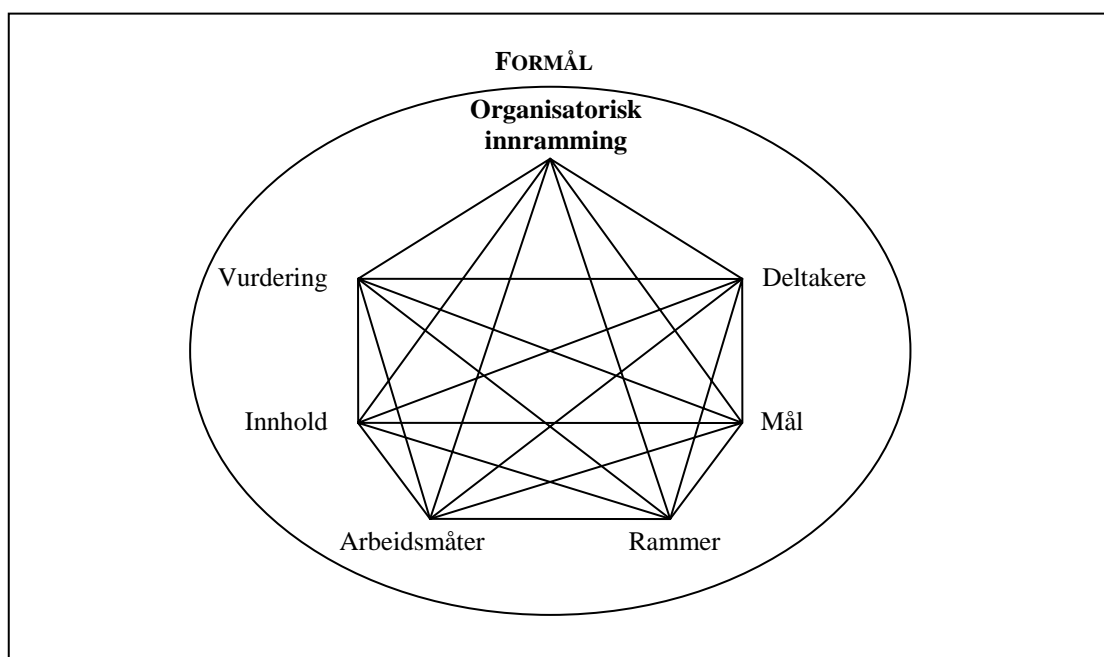
Mine resonnement rundt sammenhengen mellom *individuell* og *organisatorisk læring* kan oppsummeres i følgende konklusjoner:

- At læringsprosessene forankres i organisasjonens beslutninger, systemer, verdier og medlemmer er avgjørende for hvorvidt læring på individuelt nivå vil medføre læring på organisatorisk nivå.
- For organisatoriske læringsprosesser som skal spenne over både operativt, taktisk og strategisk nivå fremstår formell etter- og videreutdanning som et potent inngrepspunkt.

8.3 Fra læringsteori til undervisningspraksis

De teoretiske bidragene fra Tyler og Ulstrup Engelsen, slik de er beskrevet i avsnitt 3.3, har vært utgangspunktet for mitt arbeid med dette temaet. I kapittel 5 viser jeg at Engelsens didaktiske relasjonstenkning og begrepsapparatet herfra, er anvendbart i arbeidet med å utvikle læreplaner for organisatorisk læring gjennom etter- og videreutdanning. De ulike kategoriene kan umiddelbart gis et innhold som er relevant, og til dels uttømmende, i en slik kontekst. Men som jeg påpeker i avsnitt 5.8 mangler modellen i utgangspunktet en viktig kategori, nemlig *organisatorisk innramming*.

Kategorien *rammer* er rettet mot utdanningsinstitusjonenes og utdanningsoppleggets eget rammeverk, men når vi kommer til organisatorisk læring vil læreplanens organisatoriske forankring og dens integrasjon mot organisasjonens øvrige prosesser og systemer ha vel så stor betydning for læringsutbyttet. Jeg foreslår derfor å legge til *organisatorisk innramming* som en ny didaktisk kategori for læreplaner som har organisatorisk læring som et hovedformål. Som jeg hevder i avsnitt 5.2 bør også oppleggets deltakerorientering tilsi at underviserne flyttes til samme kategori som de øvrige deltakerne. I tillegg hevder jeg i avsnitt 5.7 at nedtoningen av programmets sorteringsfunksjon, samt betydningen av forløpende forbedringer av opplegget, gjør *evaluering* til en mer presis betegnelse enn *vurdering* på denne kategorien. Modellen blir da seende ut som i figur 8.1.



Figur 8.1: En organisasjonsdidaktisk relasjonsmodell

Da jeg kun har anvendt modellen i utformingen av en plan for formalisert utdanning, har jeg ikke grunnlag for å si noe om hvorvidt dette er en hensiktsmessig modell også for organisatoriske læreplaner som ikke skal realiseres innenfor et slikt rammeverk. Men i denne oppgavens kontekst er det min opplevelse at modellen fungerer hensiktsmessig. Hva angår *innholdet* i de organisasjonsdidaktiske kategoriene er det fortsatt nødvendig med omfattende empiriske studier som kan brukes som fundament for de valg som gjøres her. Mitt forslag mangler (foreløpig) en slik empiri, all den tid det ikke er realisert i et konkret utdanningstilbud.

Begrepet organisasjonsdidaktikk er ikke nytt. Som jeg nevner i avsnitt 3.3 introduserte Erling Lars Dale begrepet allerede i 1999. Men ved å koble Dales tre kompetansenivåer til organisasjonenes tre nivåer, slik jeg gjør i samme avsnitt, oppstår et begrepsapparat som kan brukes til å skille mellom operativt, taktisk og strategisk nivå når vi snakker om organisatorisk læring og utvikling. Å videreføre arbeidet med å gi innhold til relasjonene mellom de tre kompetansenivåene og deres respektive organisatoriske nivå mener jeg kan bidra til å videreutvikle dette begrepsapparatet og til å etablere en teoretisk plattform for arbeidet med organisatoriske læreplaner.

Mine resonnement rundt sammenhengen mellom *læringsteori* og *undervisningspraksis* kan oppsummeres i følgende konklusjoner:

- Didaktisk relasjonstenkning er et hensiktsmessig redskap for å oppnå pedagogisk profesjonalitet i arbeidet med organisatoriske læreplaner.
- I en organisasjonsdidaktisk relasjonsmodell er det nødvendig å føye til *organisatorisk innramming* som en ny kategori i modellen.
- Videre empiriske studier er nødvendig for å gi innhold til de organisasjonsdidaktiske kategorier.
- En utdypning av relasjonen mellom Dales kompetansenivåer og deres respektive organisasjonsnivå kan være et bidrag til arbeidet med å utvikle en teoretisk plattform og et begrepsapparat til bruk i utformingen av organisatoriske læreplaner.

8.4 Hovedspørsmålet

I arbeidet med denne oppgaven har jeg tolket mandatet fra TINE som å utarbeide et designforslag for et erfaringsbasert masterprogram som kan sikre læringseffekter på organisatorisk nivå, med hovedfokus på organisasjonens endringskompetanse. Dette gjenspeiles i oppgavens hovedspørsmål. Det verktøyet som brukes i utviklingen av undervisningsprogrammer er didaktikken. Men didaktikk som arbeidsredskap er i utgangspunktet ”designet” for individuell læring innenfor ordinære undervisningsprogram. Jeg manglet altså et redskap som kunne brukes til å svare på

hovedspørsmålet, og slik oppfylle mandatet fra TINE. Oppgavens underspørsmål har derfor vært rettet mot å utvikle et slikt verktøy; en *organisasjonsdidaktikk* tilpasset oppgavens kontekst. Først når dette verktøyet var på plass kunne jeg utforme et designforslag for TINEs program basert på rasjonelle vurderinger.

Spørsmålet blir nå om det på grunnlag av arbeidet med denne oppgaven er mulig å si noe mer *generelt* om hvordan formalisert etter- og videreutdanning kan utformes for å bidra til å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå. Å utforme en læreplan kan karakteriseres som å velge et sett av virkemidler for å oppfylle et sett av målsetninger. Før jeg sier noe om virkemidlene er det derfor nødvendig å si noe om prosessen *forut* for disse valgene.

Fra behov til målsetninger til virkemidler

Uansett bakenforliggende motivasjon og ambisjoner vil et utdanningsprogram kunne betraktes som et sett av virkemidler beregnet på å realisere et sett av målsetninger som er avledet av noen behov. Denne sammenhengen kan illustreres som i figur 8.2 (Folland m.fl. 2006: 11).



Figur 8.2: Sammenhengen mellom behov, målsetninger og virkemidler.

Dette er en prosessuell modell som har tegnet seg gjennom arbeidet med TINEs prosjekt, og som også bør kunne danne utgangspunkt for tilsvarende utviklingsprosjekter. I avsnitt 2.2 redegjør jeg for den problemforståelsen som har ligget til grunn for arbeidet med denne oppgaven.

Behov

Utviklingen av et etter- og videreutdanningsprogram innenfor rammene av en arbeidsorganisasjon må ta utgangspunkt i og forankres i identifiserte behov i organisasjonen. Dette kan være behov på individuelt nivå, i form av faglig og personlig utvikling, og det kan være behov på organisatorisk nivå, både i form av fagkompetanse og i form av mer generelle utviklingsbehov. Behovshierarkiet som

illustreres i figur 2.3 i denne oppgaven er en generisk modell som kan anvendes til å kategorisere slike behov i en kartleggingsprosess.

Som jeg påpeker i avsnitt 2.2 kan det være tilstrekkelig å rette oppmerksomheten mot det nederste nivået i dette hierarkiet hvis programmet utelukkende skal brukes som et personalpolitisk virkemiddel. Men skal programmet bidra til å utvikle både strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå må samtlige kategorier i modellen befolkes. Å engasjere et bredt spekter av organisasjonens medarbeidere, i betydningen representanter fra ulike funksjoner og nivåer, i dette arbeidet kan gi gevinster på flere områder. For det første kan kvaliteten på datagrunnlaget for det videre arbeidet økes ved at flere perspektiv belyses. For det andre kan en slik fremgangsmåte bidra til å forankre prosessen bredt i organisasjonen. For det tredje vil dette i seg selv kunne være en verdifull læringsprosess, både for de involverte og for organisasjonen som sådan.

Målsetninger

På grunnlag av disse behovene må det formuleres målsetninger for programmet. Disse bør være så presise og entydige som overhodet mulig for å kunne være retningsgivende i arbeidet med å velge og å utforme de virkemidler som skal realisere dem. Hvilke virkemidler som velges for å oppfylle programmets målsetninger bør avgjøres av hvilke virkemidler som står til rådighet, og ikke av usikkerhet knyttet til målsetningene. Allerede i avsnitt 2.3 berører jeg målsetningene for TINEs masterprogram. Den overordnede målsetningen om økt organisatorisk endringskompetanse brytes ned i en liste over hva og hvorfor. I avsnitt 5.1 videreføres arbeidet med å utdype disse målsetningene i form av ulike kompetansekomponenter som kan realiseres på individuelt nivå. Dette arbeidet resulterer i følgende konklusjoner:

- Programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å skape prosesser og erfaringer som medfører relativt varige potensial for endrede samhandlingsmønstre i organisasjonen.
- Programmet skal utvikle kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som bidrar til å heve deltakernes faglige, metodiske og sosiale kompetanse.

- Programmets innramming skal bidra til å skape det nødvendige handlingsrom for å realisere programmets målsetninger på organisatorisk nivå.

I avsnitt 5.3 sluttføres dette arbeidet med en liste over konkrete læringsmål, utledet av programmets målsetninger.

I arbeidet med å formulere programmets målsetninger vil det av samme årsaker som ovenfor være fordelaktig å engasjere et bredt spekter av organisasjonens medarbeidere. Men fordi vi her befinner oss i grensesnittet mellom behov og virkemidler vil det også være behov for å involvere aktører med innsikt i og kunnskap om aktuelle virkemidler; ”verktøyeksperter”.

Virkemidler

Når programmets målsetninger er klare er tiden inne for å velge og utforme virkemidler som kan bidra til å realisere disse. Her er Erling Lars Dales krav om pedagogisk profesjonalitet høyst relevant for dem som skal gjøre dette. Valg av virkemidler vil kreve innsikt på alle hans tre kompetansenivåer, slik disse er beskrevet i avsnitt 3.3. Kompetanse innenfor det enkleste av nivåene (K_1) er nødvendig fordi det vil være vanskelig å utarbeide en læreplan uten å ha erfaring med og innsikt i konkrete læringsaktiviteter. Kompetanse innenfor neste nivå (K_2) er opplagt nødvendig all den tid det dreier seg om er å utarbeide læreplaner. Kompetanse på øverste nivå (K_3) vil være særlig nødvendig fordi vi her beveger oss inn på et felt som krever evne til nytenkning og dermed til kritisk refleksjon over eksisterende praksis. I konklusjonene vedrørende retningslinjer for valg av virkemidler er det naturlig å vende tilbake til den organisasjonsdidaktiske relasjonsmodellen. Det er nettopp i utvelgelsen og samordningen av læreplanens virkemidler at denne kommer til sin rett, gjennom å strukturere både prosessen og resultatet.

Mine resonnement rundt veien *fra behov til målsetninger til virkemidler* kan oppsummeres i følgende konklusjoner:

- Programmets målsetninger må forankres i organisasjonens behov og formuleres slik at de kan danne grunnlag for å gi innhold til læreplanens didaktiske kategorier.

- Å involvere et bredt utvalg av organisasjonens medlemmer i arbeidet med å kartlegge behov og formulere målsetninger kan bidra til å forankre programmet i organisasjonens beslutninger, systemer, verdier og medlemmer.
- Valg og utforming av virkemidler krever både pedagogisk profesjonalitet og redskaper som kan brukes til dette arbeidet.

Organisasjonsdidaktiske virkemidler

Selv om jeg mangler empiri som kan danne grunnlag for valg av virkemidler innenfor hver av de organisasjonsdidaktiske kategorier, har jeg allikevel foretatt en rekke valg i mitt designforslag for TINEs masterprogram. Fordi jeg ikke har funnet teoretiske bidrag som eksplisitt behandler slike virkemidler innenfor et didaktisk rammeverk har jeg heller ikke kunnet gi de organisasjonsdidaktiske kategoriene et innhold basert på eksisterende teori. Dette arbeidet har derfor vært basert på teoretiske bidrag innenfor andre rammeverk, kombinert med min egen faglige kreativitet. Henry Mintzbergs bidrag, slik jeg presenterer det i avsnitt 4.3, har vært av særlig verdi i denne prosessen.

Innhold

Av de ulike didaktiske kategorier er det innholdet som har fått minst oppmerksomhet i denne oppgaven. Dette har tre årsaker. For det første mener jeg, som nevnt i avsnitt 7.1, at andre er i en bedre posisjon enn meg til å foreta en kartlegging av behovene og formulere målsetningene som skal være retningsgivende for valg av virkemidler i denne kategorien. For det andre vil en generisk modell per se måtte være lite eksplisitt på dette området fordi programmets innhold vil være særlig gjenstand for kontekstuelle føringer. Hvilke fagområder som skal dekkes er et eksempel på en slik vurdering som må foretas i hvert enkelt tilfelle. I tillegg har jeg kommet til en overbevisning om at andre kategorier er av minst like stor betydning som innhold i forhold til å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå.

Den eneste konklusjonen jeg derfor kan trekke vedrørende programmets innhold er direkte avledet fra Mintzberg, slik det fremstår i avsnitt 4.3 og 5.6:

- Ved å komponere programmets innhold basert på en kombinasjon av deltakernes erfaringer og teoretiske innspill fra kompetente undervisere, vil

teori og praksis kunne inngå i en symbiotisk relasjon der de bidrar til å gi hverandre mening.

Evaluerings

Evaluerings er en annen kategori jeg har lagt relativt lite vekt på. Fordi programmets sorteringsfunksjon spiller en nedtonet rolle sammenlignet med ordinære utdanningsprogram, er denne kategorien døpt om fra *vurderings* til *evaluerings* i min organisasjonsdidaktiske relasjonsmodell. Evalueringsens viktigste funksjon blir å skape et erfaringsmateriale som kan ligge til grunn for arbeidet med å evaluere og forbedre programmet selv. Jeg trekker derfor følgende konklusjon basert på argumentasjonen i avsnitt 5.7:

- Kvalitativt baserte evalueringer av programmets effekter på individuelt og organisatorisk nivå er nødvendig for en kontinuerlig forbedring av programmet.

Rammer

Som jeg påpeker i avsnitt 5.4 vil mange av programmets rammer allerede være fastsatt, all den tid vi snakker om et erfaringsbasert masterprogram. Basert på Mintzbergs innspill, slik de fremstår i avsnitt 4.3 og 5.4, kan jeg allikevel trekke følgende konklusjoner vedrørende programmets rammer:

- Klasserommets *fysiske* utforming bør legge til rette for deltakersentrerte arbeidsformer som dialog og felles refleksjon i en alternering mellom gruppearbeid og plenumssamlinger.
- Programmets tidsplan bør skape en god balanse mellom avbrudd og kontinuitet. Dette innebærer at det må skapes rom både for refleksjoner på et dypere nivå under samlingene og for å høste nye erfaringer mellom hver samling.

Deltakere

Retningslinjene for erfaringsbaserte masterprogram legger også føringer for hvem som er potensielle deltakere i et slikt program. Disse retningslinjene er imidlertid sammenfallende med Mintzbergs føringer, slik disse fremstår i avsnitt 4.3 og 5.2. Basert på dette, samt erfaringene fra Gildes erfaringsbaserte masterprogram som beskrives i avsnitt 6.1 trekker jeg følgende konklusjoner:

- Deltakerne må allerede ha erfaringer som er relevante for programmets innhold, slik at disse kan brukes i undervisningen. De må også ha vist seg egnet for og motivert til å gjennomføre programmet og til å ta sin nye kompetanse i bruk i sitt arbeid med organisasjonens oppgaver.
- Studentgruppene bør etableres som en blanding av medarbeidere fra samme og fra ulike deler av organisasjonen, for å skape grunnlag både for gruppelæring og for å bygge broer på tvers av organisatoriske skillelinjer.
- I et deltakerorientert undervisningsopplegg er det viktig å rekruttere undervisere med evne til å arbeide på denne måten, og som også er motiverte for å videreutvikle denne evnen. Undervisernes egne læringsprosesser vil da bidra til en kontinuerlig forbedring av programmet.

Som nevnt har også denne kategorien fått nytt navn i min modell, fordi oppleggets deltakerorientering medførte et behov for å inkludere underviserne her.

Mål

Basert på programmets målsetninger formulerer jeg i avsnitt 5.3 noen læringsmål.

Disse er rettet mot å utvikle de ulike kompetansekomponentene jeg i avsnitt 5.1 hevder at individuell endringskompetanse er sammensatt av. Dette medfører at de vil ha en generell gyldighet for læreplaner som har utvikling av endringskompetanse som et overordnet formål. Jeg gjengir derfor læringsmålene fra avsnitt 5.3 her som konklusjoner for kategorien *mål*:

- Studentene skal styrke sin evne til å reflektere over egen praksis i faget.
- Studentene skal lære å se hvordan deres egen funksjon og fag samspiller med, påvirker og påvirkes av andre funksjoner og fag i organisasjonen.
- Studentene skal utvikle sin evne til å formulere mål for sin praksis i faget.
- Studentene skal lære å, med utgangspunkt i fagets teori, formulere og vurdere ulike måter å nå sine målsetninger på innenfor gitte handlingsrammer.
- Studentene skal lære å identifisere hvordan rammevilkårene kan endres for å utvide sine faglige handlingsmuligheter.
- Studentene skal styrke sin evne til å videreføre prosessene ovenfor, alene og i fellesskap.

Peter Senges innspill, slik de presenteres i avsnitt 3.4 har hatt stor innflytelse over disse målformuleringene. Som jeg nevner i samme avsnitt opplever jeg Senges forslag til virkemidler mer som delmål enn som konkrete løsningsforslag. Men som delmål har de stor verdi i utformingen av planens læringsmål. Listen ovenfor er et forsøk på en konkretisering av Senges føringer, som kan brukes i denne oppgavens kontekst.

Arbeidsmåter

Dialog, refleksjon og autentisitet kan stå som en kortfattet oppsummering av kravene til undervisningens arbeidsmåter, slik disse fremstår i avsnitt 5.5. Autentisitet i form av å ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer og behov. Refleksjon i form av å legge til rette for og invitere til kritisk refleksjon over eksisterende situasjon og praksis, visjoner om en fremtidig situasjon og praksis, samt over veien mellom de to. Dialog, fordi dette er undervisningens primære arbeidsredskap når formålet er å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå.

Mine resonnement rundt valg av *arbeidsmåter* kan oppsummeres i følgende konklusjoner, som et forsøk på å trekke ut essensen i Mintzbergs føringer for arbeidsformene i et slikt opplegg:

- Det er i deltakernes dialog rundt deres egne erfaringer og behov kritisk refleksjon over eksisterende situasjon og praksis, visjoner om en fremtidig situasjon og praksis, samt over veien mellom de to kan foregå.
- Alternering mellom ulike gruppekonstellasjoner og plenumssamlinger øker sjansene for at dialogen fører til refleksjon på flere nivåer.
- Underviserens viktigste funksjoner som deltaker i dette bildet er å fungere som en fasilitator for prosessen og som katalysator for kritiske spørsmål ved å introdusere relevante teorier og konseptuelle ideer.

Organisatorisk innramming

Som jeg slår fast i avsnitt 5.8 er programmets organisatoriske innramming avgjørende for å skape læringseffekter på organisatorisk nivå. Når organisatorisk læring er en del av programmets overordnede målsetning må derfor denne kategorien tillegges særlig vekt. Under kategorien *rammer* har jeg allerede påpekt betydningen av å skape en god balanse mellom avbrudd og kontinuitet. Dette bør gjenspeiles i denne kategorien.

Kontinuitet og avbrudd kan umiddelbart synes som motsetninger, men de er begge viktige faktorer i programmets organisatoriske innramming.

Kontinuitet ved at deltakernes arbeidsoppgaver og ansvarsområder tilpasses læringsprosessene, slik at læring og arbeid integreres i læringsbaner som løper gjennom alle aktiviteter. For å skape slik kontinuitet er det et minstekrav at organisasjonen gir deltakerne de handlingsrom som er nødvendige for denne prosessen. I tillegg bør organisasjonen bidra mer aktivt ved å stimulere til å ta i bruk den kompetanse som opparbeides fortløpende. Dette vil akselerere overgangen mellom læring på individuelt og organisatorisk nivå.

Avbrudd ved at deltakerne periodevis tas ut av sin arbeidssituasjon for å gi rom for refleksjon på et nivå det sjelden er plass til i en travel arbeidshverdag. Slike avbrudd forutsetter at deltakerne fritas fra sine arbeidsoppgaver i de aktuelle tidsrom, og slik kan dedikere hele sin oppmerksomhet til læringsprosessene.

Imidlertid er det lite trolig at noe av dette vil være mulig eller gi de ønskede effekter uten at opplegget og prosessen er tilstrekkelig forankret i organisasjonen. Det må forankres i organisasjonens beslutninger og beslutningsprosesser, i deltakerne og andre berørte grupper, i organisasjonens eksisterende systemer og i dens verdier. Dette gjør forankring til det primære virkemiddel innenfor programmets organisatoriske innramming.

Mine resonnement rundt *organisatorisk innramming* kan oppsummeres i følgende konklusjoner:

- Programmet må forankres i organisasjonens beslutninger og beslutningsprosesser, i deltakerne og andre berørte grupper, i organisasjonens eksisterende systemer og i dens verdier.
- Organisatorisk innramming må legge til rette for en god balanse mellom kontinuitet og avbrudd for å gi rom for refleksjon over eksisterende, og utprøving av ny praksis.

- Organisasjonen må skape handlingsrom der ny kompetanse kan tas i bruk fortløpende. Dette innebærer å eliminere strukturelle, prosessuelle og kulturelle faktorer som hindrer slike handlingsrom.
- Organisasjonen må stimulere til å ta ny kompetanse i bruk ved å gi deltakerne både formell og uformell anerkjennelse for deres innsats, samt ved å gi dem oppgaver som krever ny kompetanse.

8.5 En generisk modell?

Kompleksiteten i TINEs behov har i seg selv fordret en meget fleksibel løsning. Fleksibilitet er i seg selv et godt utgangspunkt for generalisering. Betyr det at designforslaget i kapittel seks er anvendelig for alle organisasjoner som ønsker å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå? Det er nok ingen selvfølge.

For det første er designet plassert innenfor rammene av formalisert etter- og videreutdanning, og ikke alle organisasjoner vil se dette som den mest hensiktsmessige fremgangsmåten. Ulike former for uformell læring på arbeidsplassen er et eksempel på en alternativ tilnærming til slike utviklingsprosesser som kanskje kan være vel så effektiv. For det andre vil geografisk lokasjon kunne ha betydning for en organisasjons muligheter til å benytte seg av det opplegget jeg foreslår.

Men for organisasjoner som har bestemt seg for å bruke formalisert etter- og videreutdanning som virkemiddel i arbeidet med å utvikle sin endringskompetanse bør designet være åpent og fleksibelt nok til å danne en plattform når de praktiske forholdene ligger til rette for det. Forslaget er nok for spesifikt til å kunne kalles generisk, men bør allikevel kunne være relevant for et vidt spekter av ulike organisasjoner i arbeidet med å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå gjennom formalisert etter- og videreutdanning av sine medarbeidere.

Modellen i figur 7.1 kan dermed betraktes som generisk innenfor en slik kontekst, all den tid den ikke nødvendigvis er knyttet til et konkret program. En felles basismodul, rettet mot å utvikle et begrepsapparat og en intersubjektiv virkelighetsforståelse som

kan brukes i refleksiv dialog på tvers av organisatoriske og faglige grenser vil kunne være et hensiktsmessig utgangspunkt uavhengig av organisasjonstype og fagtilhørighet når formålet er å utvikle strategisk, taktisk og operativ endringskompetanse på organisatorisk nivå. Mens basismodulen ivaretar programmets integrative formål, vil den faglige spesialiseringsmodulen ivareta programmets behov for differensiering. Ved å samle trådene igjen i den avsluttende modulen, i form av en felles seminarrekke og flerfaglige prosjektoppgaver som løses på tvers av organisatoriske og faglige grenser, vil nyvunnet faglig og ikke-faglig kompetanse og innsikt kunne løftes opp til organisatorisk nivå. I tillegg vil dette kunne legge et grunnlag for å fortsette læringsprosessene ute i organisasjonene også *etter* endt utdanningsløp.

8.6 Avslutning

Jeg hevder på ingen måte å ha konstruert en komplett eller sammenhengende organisasjonsdidaktikk. Det jeg imidlertid håper at jeg har gjort er å underbygge påstanden om at det er *nødvendig* å utvikle en organisasjonsdidaktikk som et verktøy i arbeidet med våre arbeidsorganisasjoners læreplaner. Har jeg i tillegg klart å dyrke frem en liten spire for det videre arbeidet med dette, så er jeg godt fornøyd med min egen innsats.

Jeg åpnet denne oppgaven med et sitat fra Rosabeth Moss Kanter. Det kan derfor være passende å også avslutte med en av hennes visjoner (gjengitt i Fivelsdal og Bakka 1998: 291):

”Den integrative holdning er helhetsorientert og fremtidsorientert, den prøver å sette problemene inn i større sammenheng. I organisasjoner preget av denne kulturtypen legger en spesiell vekt på samarbeid, utveksling av ideer og informasjon, på at organisasjonen skal ses som en helhet. Det er i disse samarbeidsorienterte kulturene at innovasjonen kan blomstre.”

Rosabeth Moss Kanter
Harvard Business School

Litteraturliste

- Bjørkeng, K., M. Skaret og M. Hydle 2004, "Extending practices: From Local to Organizational Knowledge Flows", i A. Carlsen, R. Klev og G. von Krogh (red.), *Living knowledge: The dynamics of professional work*, Palgrave Macmillian, New York.
- Bråten, I. 2002, "Ulike perspektiver på læring", i I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Clegg, S., M. Kornberger og T. Pitsis 2005, *Managing and Organizations: An introduction to theory and practice*, SAGE Publications Ltd., California.
- Dale, E.L. 1999, *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Dysthe, O. 2001, "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring", i Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Engelsen, B.U. 2002, *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*, 4. utg., Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Fivelsdal, E. og J.F. Bakka 1998, *Organisasjonsteori: Struktur, kultur, prosesser*, 3. utg., Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Folland, A.L., K. Johannessen, G. Rudningen, E. Skorve og S. Stabrun 2006, "Ja takk, begge deler: Når både-og blir en forutsetning for helhet og sammenheng", prosjektrapport ved Prosjektforum, Universitetet i Oslo, tilgjengelig fra <<http://heim.ifi.uio.no/espesko/KUppeL.pdf>>.
- Gustavsen, B. 1990, *Strategier for utvikling i arbeidslivet*, Tano, Oslo.
- Kalleberg, R. 2000, "Universities: Complex Bundle Institutions and the Projects of Enlightenment", *Comparative Social Research*, vol. 19, s. 219-255, JAI-Press.
- Kalleberg R. 1996, "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog", i H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kalleberg, R. 1991, "Kenning-tradisjonen i norsk ledelse", *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3, s. 218-244, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kleiveland, J. 2003, *Læringsprogram for implementering av HACCP: Rapport om et lærings- og utviklingsprosjekt*, Småskriftserien 6/2003, Høgskolen i Akershus.
- Lai, L. 1997, *Strategisk kompetansestyring*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Lave, J. og E. Wenger 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Marnburg, E. 2001, *Den selvutviklende virksomhet: Idépillarer i lærende organisasjoner*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Mintzberg, H. 1973, *The Nature of Managerial Work*, Harper & Row, New York.
- Mintzberg, H. 1989, *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*, The Free Press, New York.
- Mintzberg, H. 2004, *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*, Berrett-Koehler Publishers Inc., California.
- Myklebust, S. 2002, "Mot en kunnskapsbasert kapitalisme", i S. Meyer og S. Myklebust (red.), *Kunnskapsmakt. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*, s. 160-191, Makt- og demokratiutredningen 2002.
- Nielsen K. og S. Kvale 1999, *Mesterlære: Læring som sosial praksis*, Ad Notam, Oslo.
- Nonaka, I. og H. Takeuchi 1995, *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.
- Nonaka I., G. von Krogh og S. Voelpel 2006, "Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances", *Organization Studies*, 27(8), s. 1179-1208, Sage Publications, California.
- Nordhaug, O. 2002, *LMR: Ledelse av menneskelige ressurser. Målrettet personal- og kompetanseledelse*, 3. utg., Universitetsforlaget, Oslo.
- NOU 1991, *Veien videre: Til studie- og yrkeskompetanse for alle*, NOU 1991:4.
- Ringdal, K. 2001, *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Schön, D.A. 1987, *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass Publishers, California.
- Sejersted, F. 1993, *Demokratisk kapitalisme*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Senge, P. 1991, *Den femte disiplin: Kunsten å skape den lærende organisasjon*, Egmont Hjemmets Bokforlag, Oslo.
- Säljö, R. 2001, *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Tsang, E.W. K. 1997, "Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research", *Human Relations*, Vol. 50, No 1, s. 73-89, The Tavistock Institute, London.
- Tyler, R.W. 2001, "Grunnprinsipper for læreplan og undervisning", i Dale, E.L. (red) *Om utdanning: Klassiske tekster*, Gyldendal akademisk forlag, Oslo

Von Krogh, G., K. Ichijo og I. Nonaka 2001, *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre
taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*, NKS Forlaget, Oslo.

Widerberg, K. 2001, *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*,
Universitetsforlaget, Oslo.